Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro ISN : 9474
Centre d'intérêt : 755

Boucher, Anne-Marie

Propositions en vue d'une pédagogie de la grammaire : guide de l'animateur et de l'animatrice / [Anne-Marie Boucher ; collaboration, Marcel Danan] ; Direction générale des programmes, Direction de la formation générale. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1990 (101 p. : ill. ; 28 cm + Cahier des participants et des participantes (63 p.) -- (Module de perfectionnement en didactique du français, langue seconde. Secondaire)

Code : 9091-0716 ; 16-3432-01 (guide) ; 9091-0717 ; 16-3432-02 (cahier) Bibliogr. à la fin des v.

ISBN 2-550-15443-6

ISBN 2-550-15444-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Danan, Marcel • Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale

Descripteur(s) : Français (Langue) • Langue seconde • Grammaire • Perfectionnement des enseignants • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce document a pour but de faciliter l'organisation d'une session de perfectionnement d'une durée approximative de deux jours à l'intention des enseignants de français, langue seconde, du secondaire. Le module traite du rôle et de la place de l'enseignement de la grammaire dans le développement des habiletés langagières ainsi que des moyens pour favoriser ce développement. Chacune des treize activités présentées comprend un cadre descriptif et le déroulement. Le cadre descriptif comprend les éléments suivants : le titre de l'activité, son objectif, sa durée approximative, son format (la manière dont l'activité sera accomplie), le matériel requis et les références (les pages du cahier des participants qui traitent de l'activité). Quant au déroulement, il comprend les moments de l'activité, numérotés dans l'ordre linéaire de présentation avec les consignes pertinentes, les remarques, conseils, suggestions et commentaires, les éléments de réponses, s'il y a lieu, aux questions posées ou un aide-mémoire consistant en un développement théorique ou explicatif et dont le contenu devra être communiqué aux participants par l'animateur.

Type de document

94 74- A

MODULE DE PERFECTIONNEMENT
EN DIDACTIQUE
DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

• Secondaire

PROPOSITIONS EN VUE D'UNE PÉDAGOGIE DE LA GRAMMAIRE

Guide de l'animateur et de l'animatrice

Québec

Mai 1980

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

MODULE DE PERFECTIONNEMENT
EN DIDACTIQUE
DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

• Secondaire

PROPOSITIONS EN VUE D'UNE PÉDAGOGIE DE LA GRAMMAIRE

Guide de l'animateur et de l'animatrice

Mai 1990

Pour éviter les lourdeurs qu'entraînerait, dans le corps du document, la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner des personnes, le genre masculin a été retenu. Les lectrices et les lecteurs voudront bien en tenir compte.

Propositions en vue d'une pédagogie de la grammaire

Auteure
Anne-Marie Boucher

Collaborateur
Marcel Danan, c.s. Lakeshore

Consultant
Claude Germain

Réviseure linguistique
Christiane Huot

Responsable du projet
Alida Piccolo, responsable des programmes de français, langue seconde, et de français, classe d'accueil ou de francisation

Édition électronique
Multi-Services Traduction

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 — 9091-0716

ISBN 2-550-15443-6

Dépôt légal – quatrième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

Table générale des matières

Page

Préface 1

Remerciements 2

Organisation de la session 3

Pour s'y retrouver rapidement 5

Objectifs et contenu du module 6

Table des activités 7

Matériel requis 8

Bibliographie 101

Préface

Ce module est destiné à faciliter l'organisation d'une session de perfectionnement d'une durée approximative de deux jours à l'intention des enseignants de français, langue seconde, du secondaire.

Il traite du rôle et de la place de l'enseignement de la grammaire dans le développement des habiletés langagières ainsi que des moyens pour favoriser ce développement.

Ce module a été conçu pour permettre à tout conseiller pédagogique d'animer la session de perfectionnement avec un travail de préparation minimal.

Remerciements

Nous désirons remercier les conseillers pédagogiques ainsi que les enseignants qui ont participé à la mise à l'essai de ce module au mois de novembre 1989.

Nous remercions également les maisons d'éditions et les organismes qui nous ont gracieusement autorisés à reproduire les extraits de leurs publications.

Organisation de la session

Il est suggéré aux animateurs d'offrir, comme pré-requis, une session d'une journée portant sur *La correction des erreurs et le traitement de la grammaire, Pratiques communicatives 2*, Unité 5 (Document n° 28-2458) de la série « Module de perfectionnement collectif en didactique du français langue seconde » publiée en 1989 par la Direction générale des programmes et la Direction de la formation du personnel scolaire du ministère de l'Éducation du Québec.

- **La session**

Ce module forme un tout. **Idéalement**, il devrait faire l'objet d'une session de deux jours consécutifs.

Les durées des activités proposées sont données à titre indicatif. Il appartient aux responsables du perfectionnement de déterminer le temps à consacrer à chacune des activités en fonction du degré de préparation des participants. On s'efforcera cependant de suivre l'ordre de présentation des activités.

- **Les animatrices et animateurs**

Il est recommandé que les personnes qui animent les activités du module coordonnent soigneusement leurs interventions. Il est aussi très souhaitable que les co-responsables de l'animation aient une connaissance approfondie de l'ensemble du module et non pas seulement des activités qu'ils doivent animer.

Dans la conduite des activités, l'animateur devrait se référer constamment au présent document et, le cas échéant, en faire les adaptations nécessaires pour répondre aux besoins spécifiques des participants. Il est, toutefois, **contre-indiqué de procéder à une lecture littérale des directives et des suggestions** pour mener à bien le déroulement des activités.

Il est également fortement conseillé que l'animateur prépare le matériel nécessaire avant la tenue d'une session. Une liste du matériel à préparer ou à se procurer est fournie au début du module et de chaque activité. Pour respecter la démarche inductive à laquelle nous recourons à plusieurs reprises, on devra éviter de distribuer aux participants les documents en bloc ; on les distribuera plutôt au moment indiqué dans le module.

- **Les participantes et participants**

L'ordre de présentation est un aspect important de la démarche générale. Il va de soi que le même groupe de personnes assistera et participera à toutes les activités prévues dans ce module.

Il n'est pas nécessaire que les participants enseignent tous au même cycle du secondaire car nous considérons que la confrontation des situations d'enseignement devrait favoriser la qualité des échanges entre les participants.

- **Les activités**

Chaque activité comprend :

- un cadre descriptif,
- le déroulement.

Le **cadre descriptif** comprend :

- le titre de l'activité,
- son objectif,
- sa durée approximative,
- son format, c'est-à-dire la manière dont l'activité sera accomplie,
- le matériel requis,
- les références, c'est-à-dire les pages du cahier des participants qui traitent de l'activité.

Le **déroulement** comprend :

- les **moments** ou points successifs de l'activité, **numérotés** dans l'ordre linéaire de présentation avec les consignes pertinentes,
- les **remarques, conseils, suggestions et commentaires** destinés à faciliter l'organisation ou le déroulement de l'activité, identifiés par **le symbole** ☞ ,
- les **éléments de réponse,** s'il y a lieu, aux questions posées ou un **aide-mémoire** consistant en un développement théorique ou explicatif et dont le contenu devra être communiqué aux participants par l'animateur. Ils sont clairement identifiés à l'intérieur d'un cadre.

Pour s'y retrouver rapidement

Direction générale des programmes
Direction de la formation

Modules de perfectionnement
en didactique
du français, langue seconde

- Secondaire

PROPOSITION EN VUE D'UNE
PÉDAGOGIE DE LA GRAMMAIRE

Guide de l'animateur et de l'animatrice

Mai 1990

se divise en activités

Cadre descriptif

Numéro de l'activité

Titre reprenant sous forme synthétique le contenu de l'activité

Connaissances ou habiletés que l'on voudrait voir les participants acquérir

Temps approximatif de l'activité

Liste du matériel nécessaire au bon déroulement de l'activité

Manière dont va se dérouler l'activité et mode d'organisation

Renvoi aux pages du Cahier des participants

Moment ou point du déroulement de l'activité

Éléments de réponse aux questions posées, à des exercices ou tâches

Remarques, conseils, suggestions ou commentaires

Développements théoriques ou explicatifs

Activité 1	***Développement des habiletés ...***
Objectif	**Amener les participants à ...**
Durée	**90 minutes**
Format	**Discussion, lecture ...**
Matériel requis	**Rétroprojecteur, acétates, ...**
Références	**Cahier des participants, page...**

Déroulement

1 Posez la question :
- « Quelles sont pour vous les caractéristiques d'un enseignement ...

Notez par écrit ou tableau les réponses des participants en ...

Éléments de réponse

Essayez de recréer en classe des conditions de communication

Aide-mémoire

Pour comprendre ce qu'est l'approche communicative il est donc utile de l'examiner ...

Objectifs du module

- ***Développer une compréhension du rôle et de la place de la grammaire dans une pédagogie axée sur la communication.***

- ***Développer une pratique d'enseignement de la grammaire.***

Table des activités

	Durée	Page
Activité 1 ***Présentation de la session***	20 min	9
Activité 2 ***Ma pratique d'enseignement de la grammaire***	20 min	10
Activité 3 ***Rôle des connaissances grammaticales***	60 min	12
Activité 4 ***Démarche pédagogique***	60 min	26
Activité 5 ***Place de l'enseignement de la grammaire***	40 min	38
Activité 6 ***Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire***	40 min	43
Activité 7 ***Modes d'enseignement de la grammaire***	70 min	51
Activité 8 ***Caractéristiques d'activités grammaticales***	70 min	77
Activité 9 ***Élaboration d'une activité grammaticale***	90 min	83
Activité 10 ***Objectivation d'une pratique de communication***	55 min	84
Activité 11 ***Approfondissement d'un point de grammaire***	55 min	93
Activité 12 ***Bibliographie descriptive sur la grammaire***	20 min	94
Activité 13 ***Évaluation de la session***	20 min	100

Matériel requis pour le déroulement du module

- **À préparer**

  - **cahiers des participants** reproduits en nombre suffisant
  - **acétates** reproduisant les documents suivants **de ce guide** :

    - Habileté ou connaissance ? Corrigé, Tableau 1 bis, p. 17
    - Objectifs 2-A et 2-B de première secondaire, Tableau 2, p. 24
    - Démarche B, p. 34
    - Phases et étapes de la Démarche B – corrigés 1 et 2, Tableaux 8 bis, 8 ter, pp. 36-37
    - Moments appropriés, Tableau 9, p. 42
    - Modes d'enseignement de la grammaire, Tableau 13, p. 55
    - Modes, Tableau 14, p. 56
    - Activités grammaticales, pp. 64-76
    - Moments de l'objectivation, Tableau 18, p. 92

  - **photocopies** des documents suivants du **présent guide** :

    - Démarches A et B, Tableaux 3, 4, 5, 6, pp. 30-33
    - Phases et étapes de la Démarche B, Tableau 8, p. 35
    - Importance à accorder à la grammaire – Principes, p. 48
    - Texte de Germain et de LeBlanc « Il faut bien... », p. 49
    - Importance à accorder à la grammaire – 3, Tableau 12, p. 47
    - Texte de LeBlanc, p. 50

- **À se procurer**

  - rétroprojecteur
  - marqueur pour acétates
  - les documents suivants :

    - programmes du secondaire

      - *Grammaire : bibliographie descriptive*, document n° 16-3432, ministère de l'Éducation, Direction générale des programmes, document n° 16-3432.

      - des ouvrages recensés dans le document ci-dessus.

Activité 1	***Présentation de la session***
Objectifs	• Informer les participants de l'organisation de la session • Familiariser les participants avec le contenu du module
Durée	20 minutes
Format	Plénière
Matériel	Inclus dans le présent guide
Références	Cahier des participants, p. 6

Déroulement

1 Présentez-vous et demandez aux participants de se présenter.

2 Demandez aux participants de se reporter à la p. 6 de leur cahier et de noter tous les renseignements importants sur l'organisation de la session, les objectifs et le contenu du module.

3 Informez les participants de l'organisation de la session : horaire, local, etc.

4 Présentez les objectifs du module, p. 4 du cahier des participants, p.6 du présent guide.

5 Passez en revue la table des activités, p. 5 du cahier des participants, p.7 du présent guide.

Activité 2	***Ma pratique d'enseignement de la grammaire***
Objectif	Amener les participants à identifier leur pratique actuelle
Durée	20 minutes
Format	Travail individuel
Matériel	Inclus dans le présent guide
Références	Cahier des participants, p. 7

Déroulement

1 Demandez aux participants de faire individuellement le point sur leur pratique actuelle en remplissant la fiche qui apparaît dans leur cahier, p. 8, p. 11 du présent guide. Faites-leur savoir que les renseignements qu'ils fourniront leur serviront ultérieurement.

Voici les directives que vous pourriez donner aux participants pour chacun des points de la fiche :

1. *Choisissez une règle de grammaire que vous enseignez et pour laquelle la démarche pédagogique adoptée est caractéristique de la manière dont vous procédez dans votre classe.*

2. *Essayez d'identifier le but que vous poursuivez.*

3. *Essayez de décrire les étapes de votre démarche :*
   - *Premièrement, je fais...*
   - *Deuxièmement, je...*

4. *Identifiez les moyens auxquels vous recourez pour traiter cette règle.*

5. *Nommez les points forts et les points faibles de votre démarche, c'est-à-dire ce que vous désirez conserver et ce que vous voudriez améliorer.*

Ma pratique d'enseignement de la grammaire

1. Identifiez une règle de grammaire que vous enseignez à votre niveau.

2. Quel but poursuivez-vous ?

3. Décrivez la démarche pédagogique que vous suivez.

4. Identifiez les moyens auxquels vous recourez. Cochez les énoncés appropriés et complétez si nécessaire.

   - ❑ explication de la règle par vous
   - ❑ explication de la règle par un élève
   - ❑ jeu
   - ❑ exercice structural
   - ❑ autres (spécifiez) :

5. Identifiez les points forts et les points faibles de votre démarche.

Points forts	Points faibles

Activité 3	***Rôle des connaissances grammaticales***
Objectif	Amener les participants à identifier le rôle des connaissances grammaticales dans une pédagogie axée sur le développement d'une compétence à communiquer.
Durée	60 minutes
Format	Travail en groupes de deux, plénière, lecture, plénière
Matériel	Acétates : • Habileté ou connaissance ?, Tableau 1, p. 16 • Objectifs 2-A et 2-B de première secondaire, Tableau 2, p. 24
Références	Cahier des participants, p. 9

Déroulement

1 Demandez aux participants de former des groupes de deux et de remplir le *Tableau 1*, p. 10 de leur cahier, p. 16 du présent guide.

2 Dites aux participants qu'ils doivent décider pour chaque énoncé s'il s'agit d'une connaissance grammaticale (connaissance de la règle de l'accord du participe passé conjugué avec avoir) ou d'une habileté (l'élève applique la règle dans une situation donnée), ou des deux.

3 En plénière, projetez le *Tableau 1 bis*, p. 17 du présent guide et amenez les participants à discuter des résultats.

Éléments de réponse

La connaissance se rapporte au « **quoi** » (**savoir** une règle). L'habileté se rapporte au « **comment** » (**être capable** d'appliquer une règle dans une situation donnée).

De l'étude des énoncés, il ressort que :

- L'élève connaît la règle de l'accord du participe passé conjugué avec avoir mais ne peut l'appliquer (**énoncé 1**). Il en possède donc la connaissance mais non l'habileté d'application.
- Dans l'**énoncé 2**, l'élève ne démontre pas d'habileté à appliquer la règle d'accord du participe passé conjugué avec avoir et l'on suppose donc qu'il n'en a pas la connaissance.

- Dans les **énoncés 3, 4** et **5**, les trois personnes **savent appliquer** (habileté) la règle et nous pouvons en conclure qu'ils en ont la connaissance.

Il est important de faire ressortir que parfois dans une situation de communication des élèves possèdent des connaissances et qu'occasionnellement ils ne les appliquent pas pour diverses raisons (distraction, fatigue, etc.). Il arrive aussi que des élèves appliquent certaines règles mais que leur application peut être le fruit du hasard.

4 En plénière, demandez aux participants d'identifier les raisons pour lesquelles on enseigne la grammaire dans une classe de langue seconde.

Au tableau, relevez les raisons fournies par les participants, dans leur ordre d'apparition, sans les discuter.
On pourrait obtenir :

- *pour aider les élèves à utiliser adéquatement le code linguistique dans des situations de communication ;* **H**
- *pour permettre aux élèves d'acquérir le système de la langue française ;* **C**
- *pour que les élèves ne fassent pas de fautes en parlant et en écrivant ;* **C**
- *parce que c'est important qu'ils sachent les règles de grammaire ;* **C**
- *pour qu'ils réussissent leurs exercices de grammaire ;* **C**
- *pour qu'ils puissent communiquer efficacement avec des locuteurs francophones.* ***H***

5 Une fois les interventions des participants épuisées, attirez leur attention sur l'observation suivante : dans les raisons mentionnées, certaines privilégient les connaissances grammaticales alors que d'autres privilégient les habiletés. Inscrivez **C** ou **H** à côté de chacun des énoncés fournis par les participants pour indiquer s'il s'agit de « connaissance » (**C**) ou « d'habileté » (**H**).

6 Demandez aux participants de lire, p. 11 de leur cahier, le texte de Germain et de LeBlanc : « Globalement… », p. 18 du présent guide.

☞ ***Avant la lecture**, donnez-leur une **intention de lecture** : Par exemple, « Je voudrais que vous lisiez le texte de Germain et de LeBlanc avec l'intention de découvrir **à quoi les connaissances servent**. »*

7 En plénière, une fois le texte lu, amenez les participants à :

- identifier le rôle accordé aux connaissances dans le texte ;
- comparer (similitude et différence) les rôles identifiés par les participants au point **4** avec celui du texte.

> *Faire ressortir que dans le texte les auteurs affirment que les connaissances sont au service du développement des habiletés.*

8 Quand tous les participants ont une compréhension commune du rôle des connaissances, demandez-leur de :

- se reporter aux pages 12 à 17 de leur cahier et de consulter individuellement ces pages tirées du programme de français, langue seconde, de première secondaire, dans le but d'identifier parmi les six éléments ceux que l'on pourrait qualifier soit de « connaissance », soit « d'habileté » ;
- noter en bas de la grille de la page 18 de leur cahier les chiffres correspondants (1 à 6) dans la colonne appropriée.

9 En plénière, projetez le *Tableau 2*, p. 24 de ce guide et amenez les participants à comparer leurs résultats.

Éléments de réponse

- Les **éléments 1, 3 et 5** (**1.** Objectif 2-A, **2.** Objectif 2-B et **3.** L'emploi de repères grammaticaux) sont des habiletés que les élèves doivent développer.
- L'**élément 6** (**lexique**) doit être considéré ici comme une connaissance car il n'est pas fait mention **d'emploi**. S'il en était fait mention, alors il faudrait le considérer comme une habileté à développer.
- Les **éléments 2 et 4** (**2.** Réalisations langagières, **4.** Situations possibles) ne peuvent être classés dans l'une ou l'autre des catégories « connaissance » ou « habileté ».

  Les **réalisations langagières** sont en fait les **manifestations** de l'habileté à communiquer tout comme, par exemple, les œuvres d'un sculpteur sont les manifestations de diverses habiletés qu'il a développées (habileté à utiliser divers matériaux, à employer diverses techniques, à concrétiser un concept intellectuel, etc.).

  Les **situations possibles** proposées dans le programme fournissent les **contextes** dans lesquels peuvent se manifester les réalisations langagières.

10 Toujours en plénière, faites une synthèse de cette activité en vous servant de l'aide-mémoire qui suit.

Aide-mémoire

Les connaissances grammaticales sont nécessaires au développement d'habiletés langagières mais le but ultime de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue seconde n'est pas l'enseignement et l'apprentissage de connaissances mais le développement d'habiletés. Pour développer ces habiletés, les élèves ont besoin d'acquérir des connaissances, entre autres des connaissances grammaticales.

Les programmes de français, langue seconde, du secondaire sont axés sur le développement d'habiletés (rappel de l'objectif 2-A, 2-B).

*« **...il ne s'agit plus d'enseigner la grammaire comme une fin en soi, mais plutôt de viser un apprentissage des formes grammaticales et syntaxiques nécessaires dans une situation donnée.** »* (Guide pédagogique, Premier cycle, Secondaire, *Français, langue seconde, 1982, p. 9*)

*« **Bien que le programme de français, langue seconde, au secondaire soit axé sur le développement de l'habileté à communiquer, la grammaire demeure une composante de base de l'enseignement de la langue seconde. Elle doit être traitée dans des activités de nature à favoriser une certaine réflexion sur le fonctionnement de la langue, et ce, en rapport avec l'objectif de communication à atteindre.** »* (Guide pédagogique, Deuxième cycle, Secondaire, *Français, langue seconde, 1984, p. 10*)

Tableau 1

Habileté ou connaissance ?

Cochez la case appropriée.

	Habileté		Connaissance	
	oui	non	oui	non
Un élève				
1. récite parfaitement la règle du participe passé conjugué avec avoir mais écrit : « Les livres que j'ai lu »				
2. écrit dans une lettre : « Je suis très content parce que notre équipe a gagnée une importante partie hier »				
3. dit à son ami : « Nicole est arrivée à six heures. C'est Paula qui l'a prise au terminus d'autobus et l'a conduite à la fête »				
4. dit à un autre élève : « J'aime beaucoup ta chemise. Est-ce que tu l'as faite toi-même ou est-ce que tu l'as achetée ? »				
5. écrit dans un message : « La cassette que tu voulais, je l'ai apportée. Je serai à la cafétéria à dix heures. Viens la prendre. »				

Tableau 1 bis

Habileté ou connaissance ?

Corrigé

Un élève	Habileté		Connaissance	
	oui	non	oui	non
1. récite parfaitement la règle du participe passé conjugué avec avoir mais écrit : « Les livres que j'ai lu ».		X	X	
2. écrit dans une lettre : « Je suis très content parce que notre équipe a gagnée une importante partie hier ».		X		X
3. dit à son ami : « Nicole est arrivée à six heures. C'est Paula qui l'a prise au terminus d'autobus et l'a conduite à la fête ».	X		X	
4. dit à un autre élève : « J'aime beaucoup ta chemise. Est-ce que tu l'as faite toi-même ou est-ce que tu l'as achetée ? »	X		X	
5. écrit dans un message : « La cassette que tu voulais, je l'ai apportée. Je serai à la cafétéria à dix heures. Viens la prendre. »	X		X	

Lecture

« Globalement, la pédagogie de la communication vise avant tout le développement de l'habileté à communiquer et non la connaissance des règles ou des lois de la communication. » (Milot 1981). Dans cette perspective, la connaissance ne se trouve pas exclue pour autant : elle est mise au service de l'habileté ; elle est appelée à jouer un rôle instrumental...

Que faut-il donc entendre par des notions comme « habileté » et « connaissance » qui font partie de l'objectif de la pédagogie de la communication et quelle est la nature de leurs rapports ? Selon Smith (1979), les connaissances et les habiletés sont deux aspects de la « structure cognitive ». La connaissance se rapporte au « quoi » (le fait, par exemple, de savoir qu'il y a 26 lettres dans l'alphabet français) alors que l'habileté concerne le « comment » (être capable d'identifier ces lettres ou de les regrouper pour en faire des mots) (Smith 1979). En ce sens, développer des habiletés signifie développer un savoir-faire, devenir apte à mettre en action des connaissances alors que posséder des connaissances revient à détenir un certain savoir, en dehors de toute considération d'application. L'un des critères de distinction est que les connaissances sont indépendantes du temps : par exemple, il est possible de connaître en soi les règles du jeu d'échecs ; par ailleurs, être habile à jouer aux échecs signifie savoir comment appliquer sa connaissance des règles du jeu à des moments particuliers. Un autre critère est que, pour se développer, les habiletés exigent l'expérience ou la pratique : pour devenir pianiste, il ne suffit pas de connaître les notes de musique, il faut pratiquer à l'aide d'un piano.

L'objet de la pédagogie de la communication comprend certes tout ce qui appartient au code (compétence linguistique), mais aussi toutes les autres composantes de la compétence de communication (compétence discursive, socioculturelle, etc.). »

Source :
Germain, C. et R. Leblanc. « La pédagogie de la communication : essai de définition » dans Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes. Montréal : Centre éducatif et culturel/Centre d'étude sur la pédagogie de la communication en langues secondes, 1986, pp. 3,4,6.

OBJECTIF 2-A

L'élève sera capable de demander à quelqu'un de donner des renseignements au sujet d'une personne. Cette demande portera sur

- l'âge
- la taille
- les caractéristiques physiques
- l'occupation
- les goûts et les intérêts

RÉALISATIONS LANGAGIÈRES
- Il/elle a/avait quel âge (à peu près) ?
- Quel âge il/elle a/avait (environ) ?
- Quel âge a/avait-il/elle ?
- De quoi il/elle a/avait l'air ?
- Comment il/elle est/était ?
- Est-ce qu'il/elle est/était « grand » ?
- Est-ce qu'il/elle « a/avait » « des lunettes » ?
- Qu'est-ce qu'il/elle portait ?
- Qu'est-ce qu'il/elle fait (dans la vie) ?
- Quel genre de travail est-ce qu'il/elle fait ?
- Est-ce qu'il/elle est (encore) « étudiant » ?
- Qu'est-ce qu'il/elle veut faire « plus tard » ?
- Qu'est-ce qu'il/elle aime faire ?
- (D'habitude), qu'est-ce qu'il/elle fait (pendant) les fins de semaine ?

OBJECTIF 2-B

L'élève sera capable de donner des renseignements au sujet d'une personne. Ces renseignements porteront sur

- l'âge
- la taille
- les caractéristiques physiques
- l'appréciation globale
- l'occupation
- les goûts et les intérêts

RÉALISATIONS LANGAGIÈRES

- Il/elle a/avait (à peu près) « **treize** » ans.
- Ah... une « **vingtaine** » d'années.
- Je (ne) sais pas, mais il/elle est/était « **assez** » « **jeune** ».
- (Bien...) il/elle a/avait « **les cheveux longs** », il/elle est/était (très) « **petit** »...
- Oui, il/elle est/était « **assez** » « **grand** ».
- Non, il/elle (n')est/était pas tellement/très « **grand** ».
- Il/elle portait un « **grand chapeau noir** », un « **manteau gris** »...
- Je (n')ai pas remarqué !
- Je pense que oui/non.
- Il/elle travaille « **dans un bureau** ».
- Il/elle est « **en chômage** » (en ce moment).
- Il/elle (ne) travaille pas encore.
- Il/elle veut être « **dentiste** ».
- Il/elle aime (beaucoup) « **faire du ski** ».
- Il/elle « **va au cinéma** », « **joue au tennis** »...

SITUATIONS POSSIBLES

1) Vous avez été témoin d'un vol ou d'un délit de fuite et on vous demande de décrire le voleur ou le fuyard.

2) Un/e ami/e a rencontré quelqu'un d'intéressant. Vous voulez obtenir des précisions au sujet de cette personne.

3) Votre professeur doit quitter son poste au cours de l'année. Vous désirez obtenir des détails concernant le/la remplaçant/e.

REPÈRES GRAMMATICAUX

L'EMPLOI :

- de la forme interrogative
  - avec les mots interrogatifs : est-ce que, de quoi, comment, qu'est-ce que, quel
- des pronoms personnels sujets (il, elle)
- des adjectifs qualificatifs et leur place dans la phrase
- des temps
  - présent de l'indicatif (aimer, aller, avoir, avoir l'air, écouter, être, faire, jouer, lire, penser, porter, regarder, tondre, travailler, vouloir)
  - imparfait de l'indicatif (avoir, être et porter)

LEXIQUE

1. Les substantifs

âge
an
avocat
badminton
ballon-panier
(R) banque
barbe
(R) bicyclette
bottes
(R) bureau
cagoule
(R) chandail
chanteur
(R) chapeau
chauffeur d'autobus
chauffeur de camion
(R) cheveux
chômage
(R) cinéma
cinquantaine
coiffeur
comédien
commis
commis de bureau
(R) concierge
(R) dentiste

1. Les substantifs (suite)

dizaine
électricien
(R) enseignant (professeur)
étudiant
facteur
femme d'affaires
fin de semaine
(R) foulard
(R) gants
gazon
genre
golf
homme d'affaires
infirmier
(R) infirmière
ingénieur
journaliste
(R) jupe
lunettes
(R) magasin
(R) manteau
(R) médecin (docteur)
moustache
musique
(R) nez
peintre
pharmacie

1. Les substantifs (suite)

pilote
plombier
(R) policier
(R) pompier
quarantaine
(R) radio
réceptionniste
(R) robe
(R) secrétaire
(R) ski
(R) ski alpin
(R) ski de fond
soixantaine
(R) souliers
téléphoniste
(R) télévision
tennis
théâtre
travail
trentaine
(R) tuque
(R) vendeur
vétérinaire
vingtaine
(R) yeux

LEXIQUE

2. Les qualificatifs

âgé
(R) beau
beige
(R) blanc
(R) bleu
(R) bleu marine
(R) blond
(R) brun
calme
(R) châtain
(R) clair
(R) comique
(R) court
(R) drôle
étourdi
(R) foncé
fort
(R) frisé
(R) gentil
(R) grand
gras
(R) gris
(R) gros
honnête
intelligent
(R) intéressant

2. Les qualificatifs (suite)

(R) jaune
jeune
(R) joli
(R) laid
(R) long
(R) maigre
mauve
mince
nerveux
(R) noir
noisette
pauvre
pers
(R) petit
riche
rose
(R) rouge
(R) roux
sérieux
sympathique
timide
un ... cent
(R) vert
(R) vieux

3. Les verbes

(R) aimer
(R) aller
(R) avoir
(R) écouter
(R) être
(R) faire
(R) jouer
(R) lire
penser
(R) porter
(R) regarder
tondre
travailler
(R) vouloir

4. Les invariables

à peu près
(R) après
assez
(R) beaucoup
d'habitude
en ce moment
encore
environ
pas tellement
pas très

4. Les invariables (suite)

plus tard
(R) très

Tableau 2

Objectifs 2-A et 2-B de première secondaire

1. L'élève sera capable de demander à quelqu'un de donner des renseignements au sujet d'une personne. Cette demande portera sur :

- l'âge
- la taille
- les caractéristiques physiques
- l'occupation
- les goûts et les intérêts

2. Réalisations langagières

3. L'élève sera capable de donner des renseignements au sujet d'une personne. Ces renseignements porteront sur :

- l'âge
- la taille
- les caractéristiques physiques
- l'occupation
- les goûts et les intérêts

4. Situations possibles

5. L'emploi des repères grammaticaux

6. Lexique

Habileté	Connaissance	Autres

Tableau 2 bis

Objectifs 2-A et 2-B de première secondaire

Habileté	Connaissance
1. L'élève sera capable de demander à quelqu'un de donner des renseignements au sujet d'une personne. Cette demande portera sur : • l'âge • la taille • les caractéristiques physiques • l'occupation • les goûts et les intérêts	**6.** Lexique
3. L'élève sera capable de donner des renseignements au sujet d'une personne. Ces renseignements porteront sur : • l'âge • la taille • les caractéristiques physiques • l'occupation • les goûts et les intérêts	
5. L'emploi des repères grammaticaux	

2. Les réalisations **langagières** sont les **manifestations** de l'habileté.

4. Les **situations possibles** fournissent **les contextes** dans lesquels peuvent se manifester les réalisations langagières.

Habileté	Connaissance	Autres
1, 3, 5	**6**	**2, 4**

Activité 4	***Démarche pédagogique***
Objectif	Adopter une démarche pédagogique facilitant le développement d'habiletés
Durée	60 minutes
Format	Plénière, lecture, discussion en groupes de deux, plénière, travail individuel, plénière, travail individuel
Matériel	Photocopies : • Démarches A et B, Tableaux 3-4 et 5-6, pp. 30-33 • Phases et étapes de la Démarche B, Tableau 8, p. 35 Acétates : • Démarche B, Tableau 7, p. 34 • Phases et étapes de la Démarche B, corrigés 1-2, Tableaux 8 bis, 8 ter, pp. 36-37
Références	Cahier des participants, p. 19

Déroulement

1 En plénière, présentez la situation suivante aux participants :

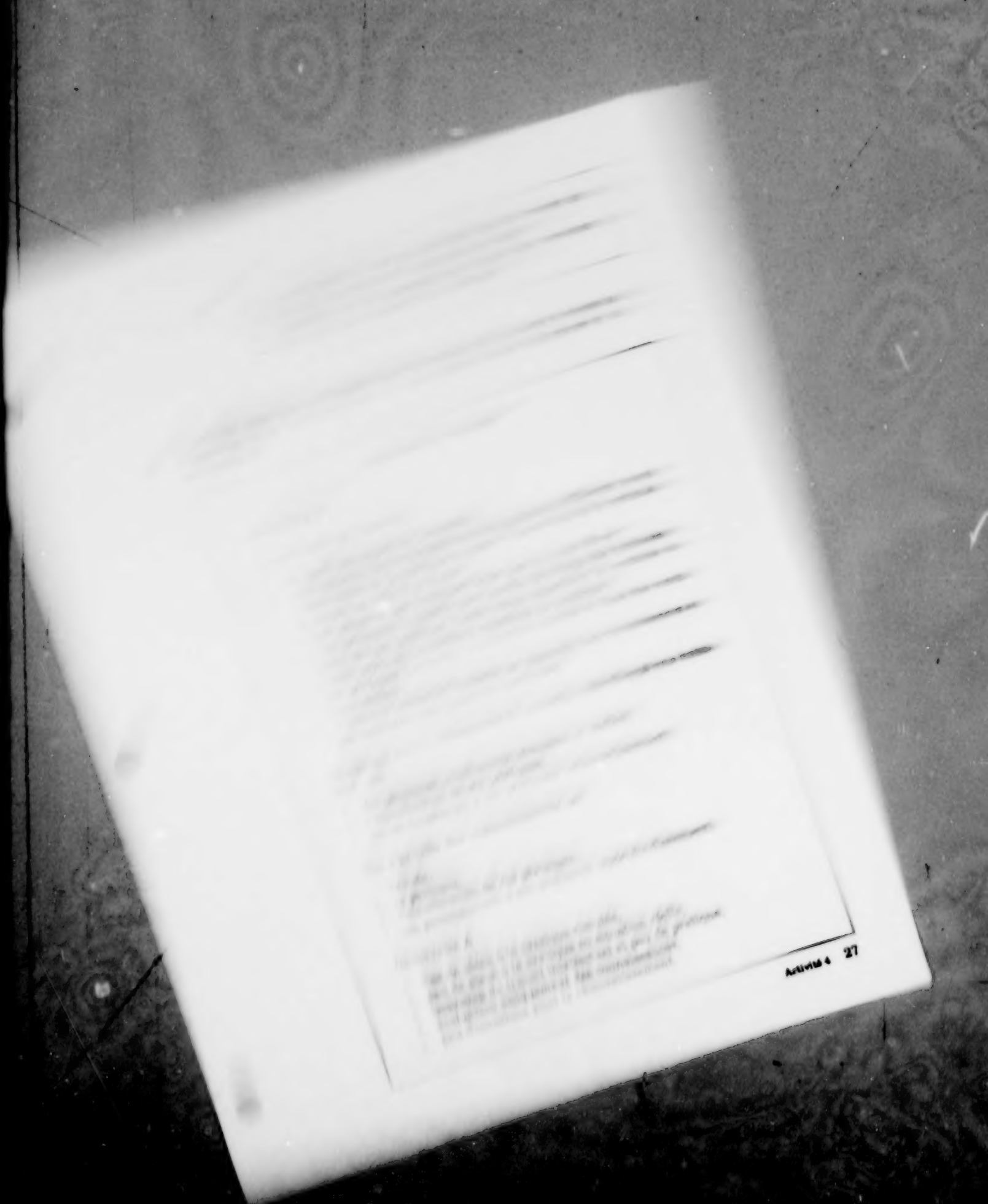
> *Louisette, 16 ans, s'est inscrite à un cours de conduite automobile. Louisette a réussi son cours théorique et son cours pratique. Maintenant, elle conduit très bien. Elle est très contente. Tous ses efforts ont été récompensés. Elle a été chanceuse parce que son instructeur l'a beaucoup aidée pendant son apprentissage. Je l'ai rencontrée et elle m'a expliqué comment son instructeur a procédé.*

2 **Remettez à la moitié du groupe** une photocopie de la **Démarche A** (Tableau 3) et de sa représentation schématique (Tableau 4), pp. 30-31 du présent guide.

À l'autre moitié du groupe, remettez une photocopie de la **Démarche B** (Tableau 5) et de sa représentation schématique (Tableau 6), pp. 32-33 du présent guide. Dites aux participants que l'instructeur de Louisette est un très bon pédagogue et qu'il a adopté la meilleure des deux démarches. Demandez aux participants de consulter le document qu'ils ont en main (**Démarche A** ou **Démarche B**).

3 Après la consultation de ces documents, demandez à chaque participant :

- de se jumeler avec une personne de l'autre groupe ;
- d'informer son partenaire sur les caractéristiques de la démarche qu'il a étudiée et de s'informer auprès de lui des caractéristiques de l'autre démarche ;
- de décider de la démarche que l'instructeur de Louisette a probablement suivie pour obtenir de si bons résultats.



Si les participants ne sont pas familiers avec **le concept de** *l'objectivation, leur fournir la définition qui suit :*
L'objectivation est un processus par lequel **une personne** prend du recul par rapport à une pratique.

4 En plénière, dites aux participants que l'instructeur de Louisette **a adopté la Démarche B** et demandez-leur en quoi celle-ci serait **supérieure à la Démarche A**.

Éléments de réponse

Démarche B

L'instructeur de Louisette :

- est parti des acquis de Louisette ;
- a fait acquérir des connaissances à des moments **différents** : **avant** l'observation de la pratique et après l'observation **de la pratique**, la sienne ou celle d'un autre ;
- a fait observer des pratiques faites par un autre **élève** ;
- a fait pratiquer Louisette pour qu'elle développe **des habiletés** ;
- après chaque pratique, l'instructeur objectivait **la pratique** ou encore amenait Louisette à objectiver sa pratique ;
- fait pratiquer Louisette en situation simulée **et dans des conditions réelles** ;
- a donné à Louisette l'occasion de réinvestir **ses connaissances et ses habiletés** dans plusieurs pratiques.

En somme, dans la **Démarche B** Louisette a **développé une habileté** par :

- **des pratiques nombreuses (simulées et réelles),**
- **l'objectivation de ses pratiques,**
- **un prolongement à ses pratiques (réinvestissement).**

Elle a **acquis des connaissances** par :

- **l'étude,**
- **la pratique,**
- **l'objectivation de ses pratiques,**
- **un prolongement à ses pratiques (approfondissement).**

Démarche A

- **Pas de place à la pratique simulée,**
- **peu de place à la pratique en situation réelle,**
- **beaucoup de travail intellectuel et peu de pratique,**
- **évaluation uniquement des connaissances,**
- **peu d'occasions pour le réinvestissement.**

Pour terminer, Inscrivez au tableau les phases de la **Démarche B**.

- **Préparation à la pratique**
- **Pratique**
- **Retour sur la pratique**
- **Prolongement**

5 Projetez le *Tableau 7*, p. 34, qui illustre les quatre phases **successives et récurrentes** de la **Démarche B**.

6 Remettez aux participants une photocopie du *Tableau 8*, p. 35 du présent guide *Phases et étapes de la Démarche B* et demandez-leur d'**identifier** individuellement les **étapes** qui correspondent à chacune des phases de la **Démarche B**.

☞ *Il s'agit ici pour les participants d'inscrire dans la grille les chiffres correspondants des 22 étapes de la **Démarche B** dans l'une des quatre phases de la **Démarche B**.*

7 En plénière, projetez :

- le *Tableau 8 bis, Phases et étapes de la Démarche B - corrigé 1* p. 36 du présent guide. Amenez les participants à comparer leurs réponses avec celles projetées et à discuter des résultats ;
- le *Tableau 8 ter, Phases et étapes de la Démarche B - corrigé 2* , p. 37 du présent guide. Faites ressortir qu'avant chacune des pratiques, il y a eu la phase *Préparation à la pratique* et que chacune des pratiques a été suivie des phases *Retour sur la pratique* et *Prolongement*.
- Faites valoir les avantages de retenir la **Démarche B** (ses quatre phases) pour l'enseignement d'une langue seconde.

Éléments de réponse

C'est par la ***Pratique*** que se développent les habiletés et la **Démarche B** fait une large place aux pratiques. Grâce à diverses pratiques, les élèves peuvent se préparer à communiquer, à l'oral comme à l'écrit, avec les membres de la communauté francophone, développer les habiletés langagières prescrites par le programme et se préparer à l'évaluation de celles-ci.

Cette démarche permet à l'enseignant de préparer les élèves à la pratique ultérieure grâce à la phase ***Préparation à la pratique***. Elle permet aux élèves de se familiariser avec les caractéristiques de la pratique à venir et d'acquérir les connaissances nécessaires pour réaliser cette pratique.

Cette démarche permet un ***Retour sur la pratique***. Tout comme dans le cas de Louisette, il est important d'analyser une pratique si l'on veut que les élèves améliorent leur performance lors de pratiques subséquentes.

La phase ***Prolongement*** permet de consolider les acquis (approfondissement) et ensuite permet d'élargir (réinvestissement) le champ d'expérience des élèves.

8 **Amenez les participants à comparer individuellement leur propre démarche (similitude, différence) qu'ils ont décrite à l'activité 2 à la Démarche B.**

☞ *Avant la réalisation de cette tâche, il serait bon de faire ressortir que, dans la* ***Démarche B****, l'instructeur de Louisette a eu recours à la technique de l'objectivation uniquement dans les phases* **Pratique** *(n° 19) et* **Retour sur la pratique** *(nos 8, 9, 13, 14, 20 et 21), mais que cette technique peut aussi être utilisée à la phase* **Préparation à la pratique**. *Nous le verrons de façon plus concrète plus loin dans ce module.*

Attention ici de laisser les participants libres de discuter de leur propre démarche.

Tableau 3

Démarche A

L'instructeur a

1. présenté chaque règle du code de la route ;
2. expliqué chaque règle du code de la route ;
3. fait mémoriser chaque règle du code de la route ;
4. évalué les connaissances de Louisette ;
5. accompagné Louisette dans une randonnée ;
6. commenté la performance de Louisette ;
7. présenté et expliqué des règles du code qu'elle n'avait pas observées ;
8. fait mémoriser ces règles du code ;
9. évalué les connaissances de Louisette ;
10. accompagné Louisette dans une randonnée ;
11. commenté la performance de Louisette ;
12. fait un retour sur certaines règles du code que Louisette n'avait pas observées ;
13. fait mémoriser les règles du code de la route ;
14. évalué les connaissances de Louisette ;
15. accompagné Louisette dans une randonnée ;

etc.

Tableau 4

Démarche A - Représentation schématique

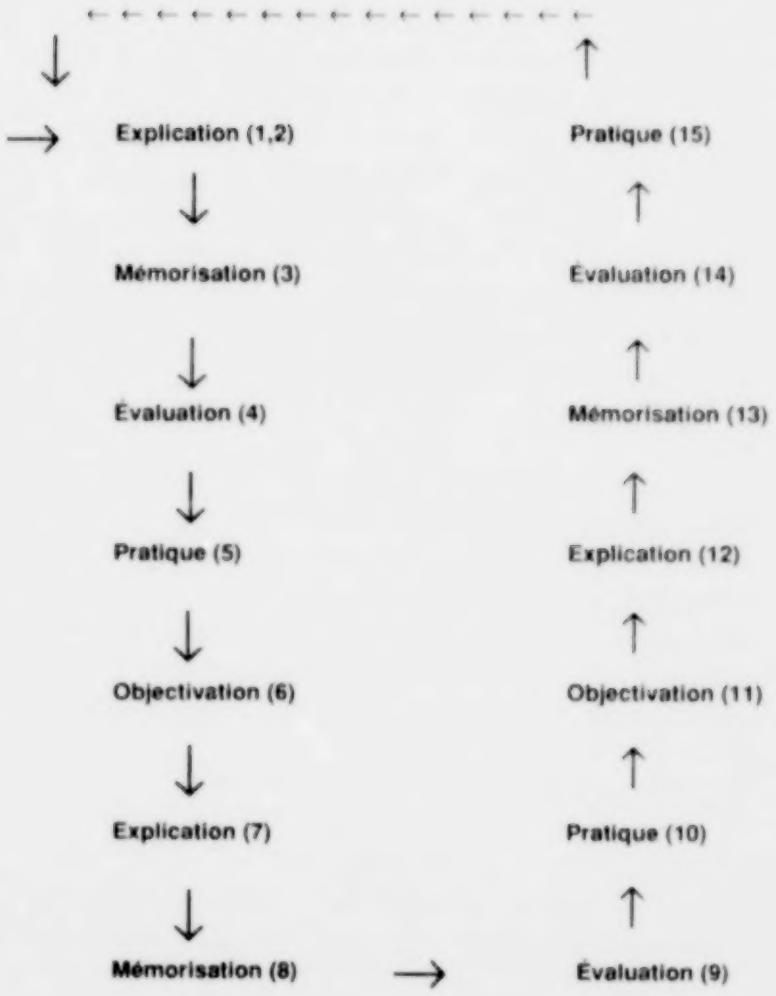


Tableau 5

Démarche B

L'instructeur a

1. évalué les acquis de Louisette sur la conduite automobile ;
2. présenté certaines règles du code de la route ;
3. fait visionner des situations réelles dans les rues d'une ville ;
4. conduit une automobile en présence de Louisette ;
5. tout en conduisant, expliqué des règles du code de la route ;
6. fait visionner d'autres situations réelles dans les rues d'une ville ;
7. fait pratiquer Louisette sur un simulateur ;
8. fait commenter la performance de Louisette par un autre élève ;
9. commenté la performance de Louisette ;
10. expliqué des règles du code de la route que Louisette n'a pas observées à l'étape 7 ;
11. fait visionner un automobiliste circulant dans les rues d'une ville ;
12. fait conduire Louisette dans les rues de la ville ;
13. demandé à Louisette de commenter sa performance ;
14. commenté la performance de Louisette ;
15. demandé à Louisette d'étudier certaines pages du code de la route ;
16. fait visionner des situations réelles sur l'autoroute ;
17. présenté certaines règles du code de la route applicables à la conduite sur une autoroute ;
18. conduit sur une autoroute en présence de Louisette ;
19. fait conduire Louisette et lui a fait commenter sa performance ;
20. commenté la performance de Louisette ;
21. demandé à Louisette de commenter à nouveau sa performance ;
22. fait observer un automobiliste en situation réelle et a amené Louisette à identifier les règles du code de la route appliquées ou non ;

Tableau 6

Démarche B - Représentation schématique

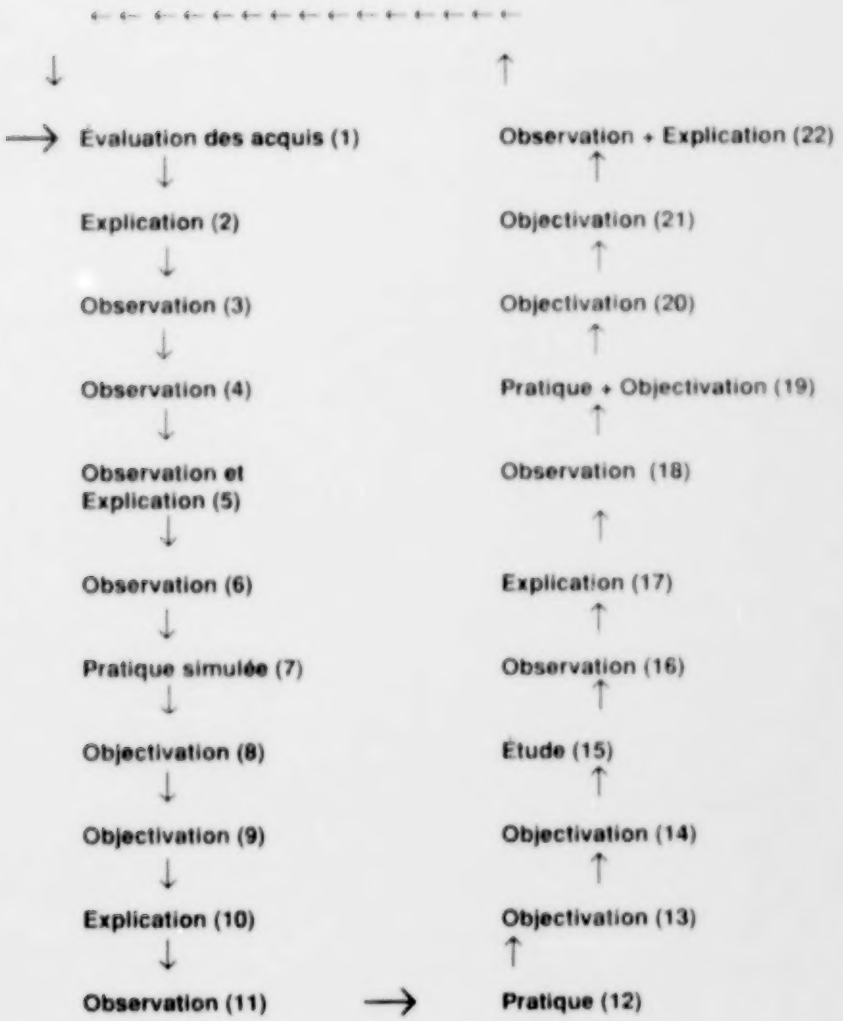


Tableau 7

DÉMARCHE B

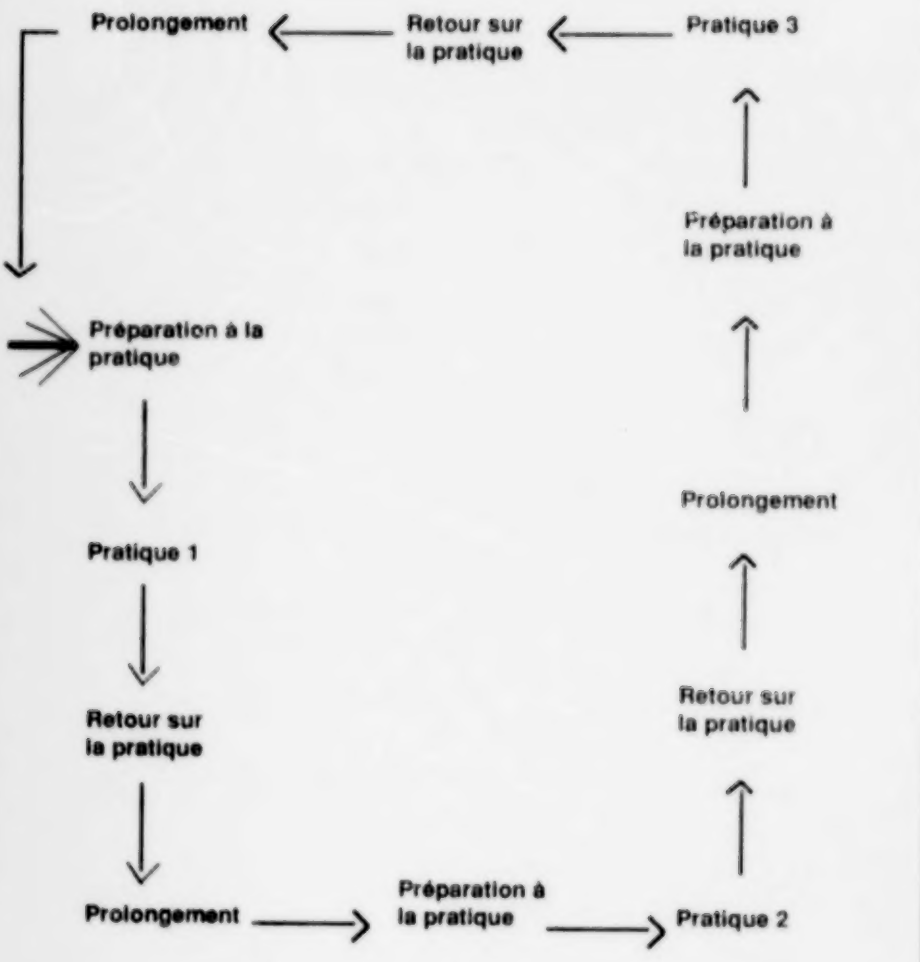


Tableau 8

Phases et étapes de la démarche B

Phases	Étapes (1 à 22)
Préparation à la pratique	
Pratique	
Retour sur la pratique	
Prolongement	

Tableau 8 bis

Phases et étapes de la démarche B

Corrigé 1

Phases	Étapes (1 à 22)
Préparation à la pratique	1 ,2, 3, 4, 5, 6, 11, 16, 17, 18
Pratique	7, 12, 19
Retour sur la pratique	8, 9, 13, 14, 19, 20, 21
Prolongement	10, 15, 22

Tableau 8 ter

Phases et étapes de la démarche pédagogique

Corrigé 2

1	Préparation à la pratique 1	1, 2, 3, 4, 5, 6
	Pratique 1	**7**
	Retour sur la pratique 1	8,9
	Prolongement 1	10
2	Préparation à la pratique 2	11
	Pratique 2	**12**
	Retour sur la pratique 2	13,14
	Prolongement 2	15
3	Préparation à la pratique 3	16, 17, 18
	Pratique 3	**19**
	Retour sur la pratique 3	19, 20, 21
	Prolongement 3	22

Activité 5	***Place de l'enseignement de la grammaire***
Objectif	Situer la place de l'enseignement de la grammaire dans la démarche pédagogique
Durée	40 minutes
Format	Travail individuel, plénière
Matériel	Acétate : • Moments appropriés, Tableau 9, p. 42
Références	Cahier des participants, p. 20

Déroulement

1 Demandez aux participants de consulter individuellement le questionnaire qui se trouve à la p. 21 de leur cahier, p. 39 du présent guide, et de répondre aux questions posées.

> *Informer les participants qu'afin de caractériser le type de pratique dont il s'agit dans notre démarche d'enseignement et d'apprentissage, nous la nommerons désormais* ***Pratique de communication***.

2 En plénière, animez la discussion sur chacune des questions en vous inspirant des éléments de réponse fournis aux pages 40-41 du présent guide.

3 Projetez le *Tableau 9, Moments appropriés*, p. 42 du présent guide, et faites une synthèse de cette activité en vous inspirant des éléments de réponse qui suivent et en les étayant.

Éléments de réponse

- Il pourrait y avoir traitement des connaissances grammaticales avant une pratique de communication dans la phase *Préparation à la pratique de communication*. Ceci dans le but d'aider les élèves à réussir leur pratique de communication.
- Dans la phase *Prolongement*, il pourrait y avoir un traitement des connaissances grammaticales dans le but d'aider les élèves à approfondir certaines connaissances grammaticales qui ont causé problème pendant la pratique de communication et pour leur permettre ainsi de les réinvestir.

Par pratique de communication, on entend le moment de la démarche où l'élève est impliqué dans une activité de communication. C'est à ce moment qu'il fait un usage véritable de la langue, qu'il s'agisse d'une pratique de communication simulée ou réelle. Cela signifie que l'élève essaie véritablement de communiquer un message à quelqu'un (communication orale, écriture) ou essaie de comprendre (écoute, lecture) un message. Dans cette phase, l'accent est mis sur le sens du message à communiquer ou à comprendre. Le traitement des connaissances grammaticales pendant cette phase est occasionnel.

Questionnaire

Démarche où la pratique de communication est au cœur de l'acte pédagogique

1. Quel moment de la démarche pédagogique serait approprié pour l'enseignement de la grammaire ?

   ☐ Préparation à la pratique de communication

   ☐ Pratique de communication

   ☐ Retour sur la pratique de communication

   ☑ Prolongement

   - ☐ approfondissement
   - ☐ réinvestissement

2. Est-ce que les élèves font l'acquisition de connaissances grammaticales pendant la *Pratique de communication* ?

3. Est-ce qu'un enseignant devrait **traiter tous les points de grammaire** nécessaires à la pratique de communication à venir ou encore, à la suite d'une pratique de communication, dans la phase ***Prolongement*** ?

4. **Comment sélectionner** les points de grammaire à enseigner ?

5. En plus des connaissances grammaticales, **quels autres types de connaissances les élèves ont-ils besoin d'acquérir** pour réussir à communiquer en français ?

Éléments de réponse

1. Quels moments de la démarche pédagogique seraient appropriés pour enseigner la grammaire ?

- [x] Préparation à la pratique de communication
- [ ] Pratique de communication
- [ ] Retour sur la pratique de communication
- [x] Prolongement :
  - [x] approfondissement
  - [ ] réinvestissement

Préparation à la pratique de communication

Dans cette phase, l'enseignant peut vérifier les acquis grammaticaux des élèves et leur fournir les outils nécessaires pour réaliser avec un certain degré de succès la pratique de communication à venir.

Pratique de communication

La réponse est double, oui et non. Tout dépend. Par exemple, à l'oral, il est peu recommandé d'arrêter une pratique de communication pour attirer l'attention sur un point de grammaire à moins que le message ne soit pas intelligible. Il est généralement suggéré d'attendre après la pratique de communication. À l'écrit, par contre, l'enseignant peut attirer l'attention d'un élève ou d'un groupe d'élèves sur un point de grammaire.

Retour sur la pratique de communication

Dans cette phase, l'enseignant, à l'aide de questions, amène l'élève à prendre du recul par rapport à sa pratique de communication. Ces questions portent tant sur la manière dont l'élève a accompli sa pratique de communication (processus) que sur le contenu de la pratique de communication (produit). C'est à ce moment que peuvent être identifiés les points de grammaire qui ont causé problème pendant la pratique de communication.

Prolongement

Pendant cette phase, l'enseignant pourrait proposer des activités pour approfondir certaines connaissances grammaticales qui ont fait problème pendant la pratique de communication et permettre aux élèves de les réinvestir.

2. Est-ce que les élèves font l'acquisition de connaissances grammaticales pendant la ***Pratique de communication*** ?

Les recherches montrent qu'un élève qui est en train d'écrire applique les connaissances grammaticales apprises et peut faire l'acquisition

de nouvelles connaissances par lui même. Il en est vraisemblablement ainsi à l'oral. Il peut aussi découvrir, à l'oral comme à l'écrit, qu'il manque de connaissances et plus tard en situation de classe demander qu'on l'aide dans ce domaine.

3. Est-ce qu'un enseignant devrait **traiter tous les points de grammaire** nécessaires à la pratique de communication à venir ou encore, à la suite de la pratique de communication, dans la phase ***Prolongement*** ?

Il est suggéré d'être sélectif et de profiter des étapes Préparation à la pratique de communication *et* Prolongement *pour traiter les points de grammaire qui causent problème.*

4. Comment sélectionner les points de grammaire à enseigner ?

En fonction des exigences de la pratique de communication à venir. Par exemple, si la pratique de communication consiste à écrire une lettre à un nouveau correspondant pour se présenter et s'informer de lui, on pourrait, entre autres choses, traiter du vocabulaire nécessaire (verbes, noms, adjectifs, etc.) pour décrire une personne (passe-temps, caractéristiques physiques, etc.), traiter quelques tournures de questions indirectes (J'aimerais savoir si..., etc.) et aussi dans le Prolongement *de points de grammaire qui ont fait problème pendant la pratique de communication.*

5. En plus des connaissances grammaticales, pouvez-vous identifier d'autres types de connaissances que les élèves ont besoin d'acquérir pour réussir à communiquer en français ?

Phonétique, lexique, orthographe, ce qui a trait au contenu des pratiques de communication, etc.

Tableau 9

Moments appropriés

• Phases de la démarche pédagogique	Moments appropriés pour *l'enseignement* de la grammaire
• Préparation à la pratique de communication	√
• Pratique de communication	
• Retour sur la pratique de communication	
• Prolongement : Approfondissement Réinvestissement	√

ctivité 6	***Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire***
bjectif	Amener les participants à définir l'importance à accorder à l'enseignement de la grammaire à leur niveau
urée	40 minutes
ormat	Travail individuel, discussion par cycle d'enseignement, plénière
atériel	Programme du niveau secondaire Photocopies : • *Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire – Principes*, p. 48 • Texte de Germain et LeBlanc *Il faut bien...*, p. 49 • Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire – 3, Tableau 12, p. 47 • Texte de LeBlanc, p. 50
éférences	Cahier des participants, p. 22

roulement

1 Demandez aux participants de remplir individuellement le *Tableau 10, Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire – 1*, p. 23 de leur cahier, p. 45 du présent guide. Pour remplir le tableau, ils doivent se référer au *Tableau 11*, p. 24 de leur cahier *Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire – 2*. Ils doivent choisir dans le *Tableau 11* ce qui convient pour chacun des points du *Tableau 10*.

☞ *Fournir aux participants l'exemple suivant : pour le premier point du Tableau 10, Âge, il s'agit pour les participants de placer les trois mots suivants : adolescents, enfants et adultes (Tableau 11) dans la colonne appropriée* ***en se référant à leur expérience professionnelle.***

2 Remettez aux participants une photocopie des documents suivants et demandez-leur de les consulter :

- **Premier document** : *Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire – Principes*, p. 48 du présent guide.
- **Deuxième document** : texte de Germain et LeBlanc : « Il faut bien... », p. 49 du présent guide.
- **Troisième document** : *Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire – 3, Tableau 12*, p. 47 du présent guide.
- **Quatrième document** : texte de LeBlanc : « La question de la place... », p. 50 du présent guide, ainsi que le programme du niveau auquel ils enseignent.

3 Regroupés par cycle d'enseignement, et après qu'ils ont consulté les documents, les participants auront à :

- définir l'importance qu'ils devraient accorder à l'enseignement de la grammaire ;
- apporter des modifications, s'il y a lieu, au tableau qu'ils ont rempli au point 1 (Tableau 10).

4 En plénière, demandez à un représentant de chaque groupe de présenter à l'ensemble des participants le point de vue du groupe ainsi que sa justification. Faites ensuite une synthèse de l'activité, en vous inspirant des éléments de réponse ci-après.

Éléments de réponse

L'enseignement de la grammaire serait **moyennement important** au niveau secondaire, en général, à cause des :

- **caractéristiques individuelles des apprenants** : âge, niveau de compétence en langue seconde, niveau de scolarité, style d'apprentissage et besoins langagiers des adolescents (voir *Tableau 12, Importance à accorder à la grammaire – 3* (Points 1 à 5) ;
- **exigences du programme** : accent sur la communication orale (voir *Tableau 12 Importance à accorder à la grammaire – 3* (Points 6 et 7), le texte de LeBlanc et le programme d'études de français, langue seconde.

L'enseignement de la grammaire serait, **en général, très important** au niveau secondaire parce que :

- Le temps d'apprentissage en classe est limité et par conséquent le cours de langue doit être efficace (voir texte de LeBlanc).
- Le programme prône le souci d'une langue correcte.

L'enseignement de la grammaire serait plus important **au deuxième cycle** du niveau secondaire qu'au premier à cause des :

- **caractéristiques individuelles des apprenants** : ceux-ci sont plus âgés, plus compétents en langue seconde, plus scolarisés et devraient avoir un style d'apprentissage et des besoins langagiers différents de ceux du premier cycle ;
- exigences du programme : une place plus importante est accordée à la communication écrite.

Il ne s'agit pas pour l'animateur de prendre position ici mais d'amener les participants à prendre une décision éclairée sur le sujet, à la suite de la lecture des documents et des discussions faites en groupe.

Tableau 10

Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire –1

	moins important → → →		plus important
Apprenants			
1. Âge			
2. Niveau de compétence en langue seconde			
3. Niveau de scolarité			
4. Style d'apprentissage			
5. Besoins langagiers			
Programme			
6. Habiletés à développer			
7. Registres de langue			

Source : Celce Murcia, 1985, pp. 1, 2. Traduction et adaptation : Desmarais, L. et M. Duplantie, 1986, p.48. Repris et ré-adapté par nous.

Tableau 11

Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire – 2

1	adolescents	enfants	adultes
2	avancés	débutants	intermédiaires
3	faible	élevé	moyen
4	global	analytique	global + analytique
5	poursuite des études dans la langue maternelle poursuite des études dans la langue seconde	vie professionnelle	besoins immédiats de communication
6	production à l'oral	compréhension à l'oral et à l'écrit	production à l'écrit
7	familier, soutenu	informel	soutenu

Source : Celce-Murcia 1985, pp. 1,2. Traduction et adaptation : Desmarais, L. et M. Duplantie. 1986, p.48. Repris et ré-adapté par nous.

Tableau 12

Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire – 3

	moins important → → →		plus important
Apprenants			
1. Âge	enfants	adolescents	adultes
2. Niveau de compétence en langue seconde	débutants	intermédiaires	avancés
3. Niveau de scolarité	faible	moyen	élevé
4. Style d'apprentissage	global	global + analytique	analytique
5. Besoins langagiers	besoins immédiats de communication	poursuite des études dans la langue maternelle	• vie professionnelle • poursuite des études dans la langue seconde
Programme			
6. Habiletés à développer	compréhension à l'oral et à l'écrit	production à l'oral	production à l'écrit
7. Registres de langue	informel	familier, soutenu	soutenu

Source : Celce-Murcia, 1985, pp. 1, 2. Traduction et adaptation : Desmarais, L. et M. Duplantie, 1986, p. 48. Repris et ré-adapté par nous.

Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire

Principes

1) Les enfants apprendraient de manière plus globale, moins analytique que les adultes ; ils réussiraient mieux « en faisant » qu'en « contemplant » ou qu'en « observant ».

2) Un débutant, en général, amorcerait le nouvel objet d'apprentissage de façon globale d'abord et par la suite de façon analytique.

3) Plus on apprenant serait scolarisé, plus il apprendrait de façon analytique.

4) Les habiletés de compréhension porteraient d'abord sur le sens et ensuite sur la forme.

5) Plus les exigences linguistiques d'un programme et celles des apprenants seraient élevées, plus la connaissance de la grammaire serait importante.

6) Plus l'enseignement d'une langue serait axé sur la communication écrite, particulièrement l'écriture, plus l'enseignement des connaissances grammaticales serait important.

Source :
Celce-Murcia, 1985, pp. 1,2. Traduction et adaptation : Desmarais, L. et M. Duplantie, 1986, p. 48. Repris et ré-adapté par nous.

« Il faut bien reconnaître, en effet, que les grammaires ont toujours eu et continuent d'avoir comme objectif premier la codification de l'écriture et que, finalement, un très grand nombre de règles de l'écrit n'a aucune pertinence à l'oral. Par exemple, dans *Ils partent* alors que la langue parlée n'a qu'une marque du pluriel (le son *t* dans partent), la grammaire de l'écrit précise que le pluriel du pronom sujet doit être marqué par un s, et celui du verbe par une terminaison en *nt*. Ailleurs, dans *Elles marchent*, par exemple, il n'y a aucune marque du pluriel à l'oral. Il y a donc lieu d'user de prudence lorsque l'on parle d'enseignement de la grammaire dans la langue. En général, il s'agit de la langue écrite, une grammaire de l'oral complète restant à faire (si tant est qu'elle pourrait alors servir). »

Source :
Germain, C. et C. LeBlanc. « La pédagogie de la communication : essai de définition » dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*. Montréal : Centre éducatif et culturel/ Centre d'étude sur la pédagogie de la communication en langues secondes, 1986, p. 14.

Lecture

« La question de la place de la grammaire dans une approche orientée vers la communication est objet de controverse depuis quelques années. Certains ont pensé que le contact répété avec la langue serait suffisant pour permettre à l'apprenant de développer sa propre grammaire puisque la chose se produisait dans les situations d'acquisition d'une langue étrangère en milieu naturel. Deux remarques s'imposent à ce sujet. D'abord, si l'approche communicative doit déboucher sur l'emploi de la langue dans des situations réelles de communication en classe, il reste que ces situations ne peuvent s'y retrouver qu'en nombre relativement limité étant données les contraintes temporelles de cet environnement. Pour la même raison de temps restreint, et c'est là notre deuxième remarque, celui qui est imparti à l'apprentissage de la langue seconde doit être utilisé d'une manière aussi efficace que possible et la démonstration de l'efficacité de la technique *essai et erreur* en situation de temps contrôlé est loin d'avoir été faite. L'examen de la langue et la réflexion sur son fonctionnement constituent, selon nous, une façon efficace d'atteindre économiquement un niveau utile de connaissance du code. Cela ne signifie pas, cependant, qu'il faille être satisfait du type de grammaire encore utilisé dans les cours de langue où les règles, augmentées de quelques exemples et exceptions, sont apprises pour elles-mêmes. Mais une grammaire pédagogique, c'est-à-dire une grammaire dont le contenu est motivé par les besoins de la communication, a un rôle fondamental à jouer dans l'acquisition éventuelle de l'habileté à communiquer à un niveau raisonnablement élevé de raffinement. »

Source :
LeBlanc, R. *Étude nationale sur les programmes de français de base, rapport synthèse pour source*. L'Association canadienne des enseignants de langues secondes, 1989, pp. 23-24.

Activité 7	***Modes d'enseignement de la grammaire***
Objectif	Distinguer les modes d'enseignement de la grammaire
Durée	70 minutes
Format	Exposé, groupes de deux, plénière, groupes de deux, plénière
Matériel	Acétates • Modes d'enseignement de la grammaire, Tableau 13, p. 55 • Modes, Tableau 14, p. 56
Références	Cahier des participants, p. 25

Déroulement

1 En plénière, demandez aux participants de se référer aux pages 26 à 32 de leur cahier. Les exemples qui s'y trouvent (Ollivier, Beacco et al, Tardif et Arseneault, Delattre) vont illustrer vos propos.

2 Projetez le *Tableau 13*, p. 55 de ce guide, et expliquez la différence entre :

- enseignement **explicite** et **implicite** de la grammaire,
- enseignement **inductif** et **déductif** de la grammaire

en vous appuyant sur les éléments de réponse qui suivent.

Éléments de réponse

- **Enseignement explicite de la grammaire**

Un enseignant fait de la grammaire de façon **explicite** lorsqu'il **présente** ou **explique les règles de la grammaire** (exemple : *accord du participe passé conjugué avec l'auxiliaire avoir*) **à l'aide d'une métalangue** (exemple : *participe passé, auxiliaire*) et **fournit**, par la suite, aux élèves, des exercices d'application de cette règle.

Dans l'exemple tiré de Ollivier (cahier des participants, pp. 26-27, pp. 57-58 du présent guide), il y a explication de la règle générale, les exceptions et un exercice d'application de la règle.

Dans Beacco et al. (cahier des participants, pp. 28-30, pp. 59-61 du présent guide), c'est à partir d'un ensemble d'énoncés que les élèves sont amenés à observer l'accord du participe passé à l'oral comme à l'écrit, à réfléchir sur les conditions de réalisation de cet accord et à formuler une règle, pour ensuite passer à un exercice de réduction.

- **Enseignement implicite de la grammaire**

Un enseignant fait de la grammaire de façon implicite quand il propose à ses élèves des activités qui vont leur permettre de manipuler des formes grammaticales dans le but de les leur faire intérioriser. Il ne recourt ni à une énonciation de la règle, ni à une explication de celle-ci.

Dans Tardif et Arseneault (p.31 du cahier des participants et p.62 du présent guide), à partir d'une activité d'écoute, on fait faire un exercice dans lequel les élèves vont appliquer les règles de formation du genre de certains noms de métiers et professions sans recourir explicitement aux règles en question.

Dans Delattre (p. 32 du cahier des participants et p. 63 du présent guide), pour chacun des exercices, on fournit un exemple et ensuite l'élève doit apporter des modifications aux autres énoncés en s'inspirant de l'exemple donné.

• • •

- **Enseignement inductif de la grammaire**

L'enseignant fait de la grammaire inductive quand il présente des exemples à partir desquels il amène ses élèves à en dégager la règle d'usage.

Induction : du particulier au général

C'est le cas de Bescco et al. (cahier des participants, pp. 28-30) qui à partir d'exemples amène, pas à pas, l'élève à induire les règles d'accord du participe passé avec l'auxiliaire avoir.

- **Enseignement déductif de la grammaire**

L'enseignant fait de la grammaire déductive quand il présente, tout d'abord, la règle grammaticale, puis fournit des explications ainsi que des exemples ou des exercices qui illustrent la règle.

Déduction : du général au particulier

C'est le cas illustré par Jacqueline Ollivier (pp. 26-27 du cahier des participants, pp. 57-58 du présent guide) qui, à partir de chaque règle énoncée, déduit la forme d'emploi correcte qu'elle applique à un exemple pour ensuite proposer des exercices.

• • •

Un élève :

- a une **connaissance implicite** d'une règle grammaticale quand il « ne sait pas consciemment qu'il la sait mais qu'il peut l'appliquer ». Par exemple, un élève ne peut énoncer la règle de formation des adverbes mais il utilise correctement les formes adverbiales.

- a une **connaissance explicite** d'une règle grammaticale quand il « sait consciemment qu'il la sait ». Par exemple, il dit à son professeur ou à un camarade de classe : « *Ici, J'ai mis un s parce que le complément d'objet direct* cadeaux *est placé avant le verbe.* » Cet élève sait appliquer une règle et sait l'énoncer.

☞ *Ces connaissances grammaticales peuvent avoir été* ***acquises de manière inductive ou déductive.***

Cependant, ***il faut noter qu'un enseignement implicite de la grammaire ne peut être qu'inductif alors que l'enseignement explicite de la grammaire peut être inductif ou déductif*** *selon la démarche adoptée par l'enseignant ou le manuel.*

3 Demandez aux participants de se référer aux *Activités grammaticales*, pp. 33-45 de leur cahier (pp.64-76 du présent guide) et d'identifier, en groupes de deux, pour chacune des douze activités présentées :

a. s'il s'agit d'un enseignement de la **grammaire implicite (I)** ou d'un enseignement de la **grammaire explicite (E)** ;

b. de quel **type d'enseignement** chacune des activités procède, **inductif (GI)** ou **déductif (GD)**.

☞ *Il s'agit pour les participants de cocher, en haut de la page de chaque activité :*

- *les cases* ***I pour implicite*** *ou* ***E pour explicite***
- *les cases* ***GI pour inductif*** *ou* ***GD pour déductif.***

4 En plénière, projetez le *Tableau 14*, p. 56 du présent guide, et demandez aux participants de comparer leurs résultats avec ceux que vous projetez. Animez la discussion en vous inspirant des Éléments de réponse ci-après.

Éléments de réponse

Il s'agit d'enseignement de **grammaire implicite, donc inductive**, dans les six activités suivantes : **1, 3, 4, 6, 7, 8** et **11**, parce que dans ces activités les élèves sont amenés à manipuler la langue sans qu'il y ait, à aucun moment, énonciation de la règle qui régit l'emploi de l'imparfait et du passé composé.

Dans les activités grammaticales **2, 10** et **12**, le maître énonce tout d'abord la règle et fournit ensuite des exemples et des exercices d'application. Il s'agit donc de **grammaire explicite et déductive.**

Dans les activités grammaticales **5** et **9**, l'enseignant, par des exemples, amène les élèves à énoncer la règle. Il s'agit ici de **grammaire explicite et inductive.**

5 Toujours en plénière, amener les participants à répondre aux deux questions suivantes :

1. Lequel ou lesquels des modes d'enseignement de la grammaire que nous venons d'étudier devrait-on privilégier ? Justifiez votre réponse.
2. A quelle phase de la démarche devrait-on raccrocher ce ou ces modes ? Justifiez votre réponse.

6 Faites une synthèse en vous inspirant des éléments de réponse fournis ci-après.

Éléments de réponse

1. Une **pédagogie de la communication** recommande le recours à un **enseignement de type inductif** afin de favoriser le développement d'habiletés langagières.

(**enseignement explicite inductif** (*Activités grammaticales* 5 et 9) **enseignement implicite, celui-ci étant toujours inductif** (*Activités grammaticales* 1, 3, 4, 6, 7, 8))

Cependant, si l'on veut **répondre au style d'apprentissage d'élèves** qui apprennent mieux par déduction, et si par ailleurs l'on considère la limite de temps accordé à l'enseignement de la langue seconde, ainsi que le **manque de matériel pédagogique approprié**, le recours à un **enseignement explicite déductif** s'avère utile.

(**enseignement explicite déductif** (*Activités grammaticales* 2, 10))

Il est important de souligner que les enseignants ont accès à **plus d'une modalité** pour procéder à l'enseignement de la grammaire :

- enseignement explicite et inductif,
- enseignement explicite et déductif,
- enseignement implicite, donc toujours inductif.

2. Les deux moments les plus appropriés pour enseigner la grammaire se situeraient dans les deux phases : *Préparation à la pratique de communication* et *Prolongement, à l'étape de l'approfondissement.*

Dans la phase *Préparation à la pratique de communication*, l'enseignant pourrait vérifier les acquis grammaticaux des élèves en vue de la pratique de communication à venir et traiter d'un point de grammaire, si besoin est, afin de permettre la réussite de la pratique de communication à réaliser selon l'un des deux modes suivants : enseignement implicite de la grammaire, donc inductif ou enseignement explicite inductif de la grammaire. Dans la phase *Prolongement, à l'étape de l'approfondissement*, l'enseignant pourrait faire un enseignement explicite déductif de la grammaire ou encore avoir recours à l'un des deux autres modes.

Tableau 13

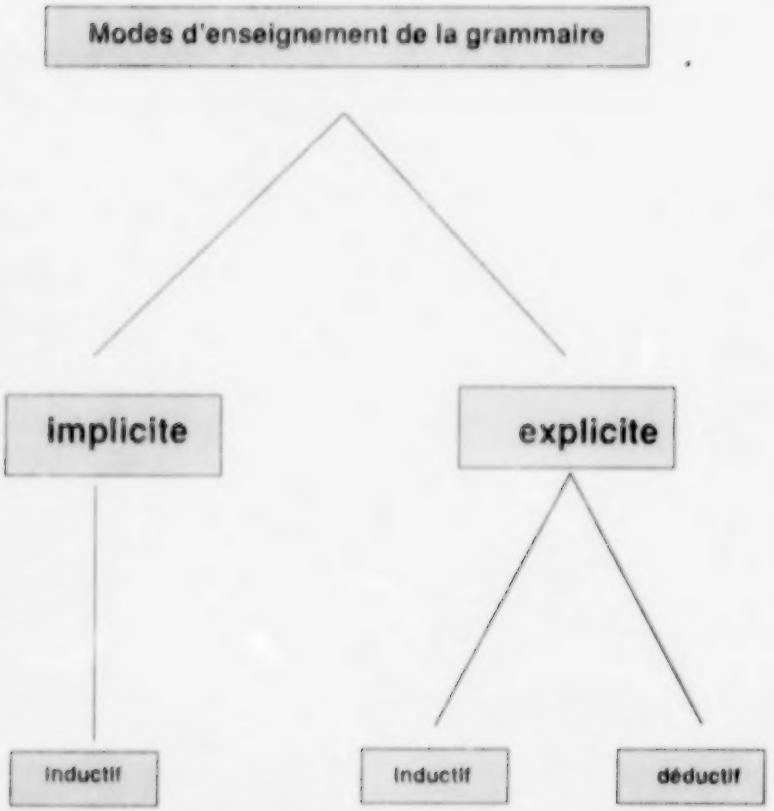

Modes d'enseignement de la grammaire
implicite
explicite
inductif
inductif
déductif

Tableau 14

	Modes			
	I	E	GI	GD
1	X		X	
2		X		X
3	X		X	
4	X		X	
5		X	X	
6	X		X	
7	X		X	
8	X		X	
9		X	X	
10		X		X
11	X		X	
12		X		X

On se sert du passé composé et de l'imparfait pour exprimer une action ou un état qui ont eu lieu dans le passé, c'est-à-dire avant le moment où l'on parle. Il faut constamment faire un choix entre ces deux temps.

I Le passé composé. C'est un temps composé : deux mots.

A. Formes

Il est formé
du présent de l'auxiliaire **avoir** *ou* **être** *+ du participe passé du verbe en question* (voir la liste des participes passés dans la leçon 15).

1. *Verbes conjugués avec* **avoir**

a. les verbes **avoir** et **être** (*ajoutez* **eu** à la forme simple de **avoir** pour obtenir la forme composée de ce verbe, car il est conjugué avec lui-même)
Ex. *j'ai* → j'ai **eu**
nous avons → nous avons **eu**

b. les verbes *transitifs* (ces verbes ont un objet direct ou indirect ; l'action faite par le sujet passe sur l'objet directement ou indirectement)

c. les verbes *intransitifs* (ces verbes n'ont pas d'objet), *excepté* la liste de verbes conjugués avec **être** (voir 2a).

Voici le passé composé du verbe **aimer** :

j'ai	aimé	nous	avons aimé
tu as	aimé	vous	avez aimé
il, elle, on a	aimé	ils, elles ont	aimé

Accord du participe passé. Il s'accorde (excepte **eu** de **être**, qui est invariable) avec *l'objet direct* **du** *verbe* si cet objet direct précède le verbe. L'objet direct précède le verbe dans les trois cas suivants :

— si *c'est un pronom personnel objet direct* ; il n'y a cependant *pas d'accord* avec **en**.
Ex. Il **nous** a vus.
J'ai lu la leçon et puis je l'ai relue.

mais : Elle aime les fleurs alors il lui **en** a offert.

— si *c'est le pronom relatif* ***que*** (il est toujours objet direct et précède toujours le verbe).
Ex. Voilà les feuilles **que** vous m'avez demandées.
Regardez la revue **qu'**il a reçue.

Ollivier, J. *Grammaire française*, Éditions Études Vivantes, Montréal, 1979, pp. 88-89.
Reproduit avec l'autorisation de l'éditeur.

Remarque

Si l'antécédent de **que** est un *mot collectif* ou un *nom pluriel*, le participe passé s'accorde selon le sens.

Ex. le groupe d'étudiants **que** j'ai vu (vus)

— si *c'est l'adjectif interrogatif* **quel** *ou le pronom interrogatif* **lequel** (toujours placés devant le verbe dans une interrogation directe).

Ex. **Quelle robe** a-t-elle choisie ?
Quelles difficultés avez-vous eues ?
Lequels a-t-il achetés ?

EXCEPTIONS

Le participe passé est invariable :

— si le verbe est *directement suivi d'un infinitif* (c'est-à-dire s'il n'y a pas de préposition entre le verbe et l'infinitif ; voir aussi leçon 19).

Ex. Il les a **fait** réparer.
Nous **les** avons **entendu** chanter. (les chanteurs)

— s'il *appartient à un verbe impersonnel* (un verbe est impersonnel quand son sujet est il impersonnel).

Ex. **Quelle tempête** il a **fait** hier !
Savez-vous les mois **qu**'il a **fallu** pour construire ce pont ?

Application immédiate Écrivez correctement le participe passé du verbe.

1. Aimez-vous la machine à coudre que vous avez _____ (acheter) récemment ?
2. La chaleur qu'il a _____ (faire) cet été était insupportable.
3. Le fleuve a _____ (inonder) la ville et l'a _____ (couvrir) de boue.
4. Lesquels a-t-il _____ (finir) d'abord ?
5. Voilà les photos que j'ai _____ (faire) tirer. Je les ai _____ (montrer) à ma mère.
6. Je pense que mes peintures seront finies demain. Je me rappelle que je vous en ai _____ (promettre) une.

(Réponses p. 136)

L'enseignant :

1. À partir d'un corpus sonore, fait distinguer les participes féminins entendus.

2. Fait distinguer les marques de genre et de nombre écrites et orales de certains participes.

3. Fait observer la présence des pronoms à gauche du participe.

4. Avec les pronoms (m', t', nous, vous) demande de vérifier la construction avec le nom et d'observer l'accord.

5. À l'aide de questions, amène les élèves à formuler la règle d'accord du participe passé.

6. Propose un exercice de réduction.

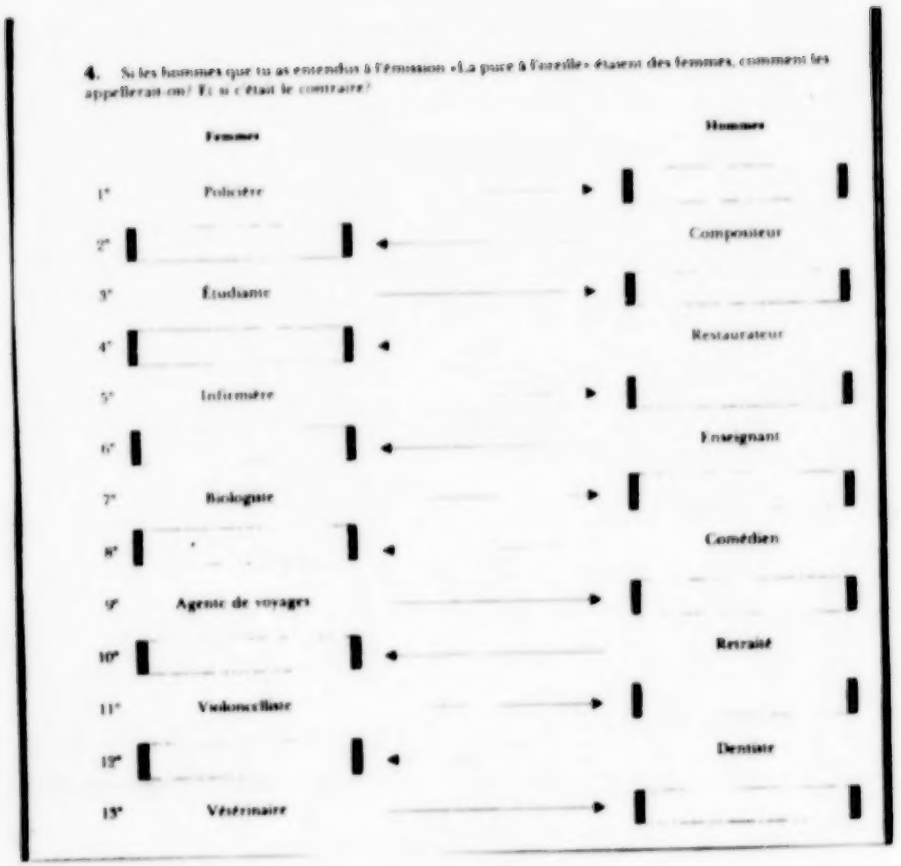
Extrait adapté de Besace, J.C., Caré J.M. et A. Lamy « Avoir » Participe passé » dans *A Comme* ..., fiche 36, Hachette, Paris, 1979.

A comme... Avoir + Participe passé

36

Bescro, J. C., Caré J. M. et A. Lamy. « Avoir + Participe passé » dans *A Comme ...*, fiche 36, Hachette, Paris, 1979.
Reproduit avec l'autorisation de l'éditeur.

4. Si les hommes que tu as entendus à l'émission «La puce à l'oreille» étaient des femmes, comment les appellerait-on? Et si c'était le contraire?



Tardif, C. et R.-H. Arseneault. *Radio Puce, Cahier de l'élève*, Centre Éducatif et Culturel, Montréal, 1986, p. 25.
Reproduit avec l'autorisation de l'éditeur.

J'habite à Paris (Chicago)
——— Chicago (Je vais)

Je vais ——— (Londres)
——— Londres (Je rentre)
Je rentre ——— (Bordeaux)
——— Bordeaux (J'arrive)
J'arrive ——— (Rome)
——— Rome (Je suis)
Je suis ——— (Paris)
——— Paris (J'habite)
J'habite ———

Exemple 2. Progression tripartite :

Elle cherche un quartier tranquille (trouve)
— trouve ——— (élégant)
——— élégant (chapeau)
——— chapeau ——— (prend)
— prend ——— (rouge)
——— rouge (livre)
——— livre ——— (achète)
— achète ——— (intéressant)
——— intéressant (cherche)
— cherche ——— (quartier)
——— quartier ——— (tranquille)
——— tranquille

Delattre, P. *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?*, Hachette, Paris, 1971, pp. 19-21.

Activités grammaticales

Jusqu'à présent, nous avons vu que pour assurer le développement d'habiletés langagières, les **activités pédagogiques** proposées aux élèves doivent viser :

- l'apprentissage de connaissances (**activités grammaticales**, etc.),
- le développement de savoir-faire par la pratique de communication (**activités de communication**).

Les **activités** ci-dessous sont des activités grammaticales qui présentent une **variation sur un même thème** : une *panne d'électricité*. Elles constituent quelques exemples de moyens pour exploiter une règle grammaticale et ne prétendent pas à l'exhaustivité.

L'objectif poursuivi est le suivant :

> *Amener l'élève à situer oralement un événement dans le passé en établissant des relations de simultanéité. Amener l'élève à demander de situer oralement un événement dans le passé en demandant d'établir des relations de simultanéité.*

Ce qui signifie que la pratique de communication devra porter sur la communication orale et que les activités grammaticales devront précéder ou suivre cette pratique de communication.

La **règle** est l'emploi de l'**imparfait par rapport au passé composé**.
Exemple : Je me promenais à bicyclette quand l'orage a éclaté.

Pour les besoins de notre propos, nous établissons notre pratique de communication comme suit.

Il est important de rappeler qu'il devrait y avoir eu une préparation à cette pratique de communication et qu'un retour sur la pratique de communication devrait être prévu.

Pratique de communication

Jeu de rôle

Directives :

- **Expliquer la situation suivante aux élèves : Hier, au moment où la panne d'électricité est arrivée, il y a eu un vol à la bijouterie « Brillance ». On a arrêté cinq suspects. L'inspecteur de police a interrogé cinq suspects pour savoir, entre autres choses, où chacun d'entre eux se trouvait au moment où la panne est arrivée. Il a noté tous les renseignements.**
- **Diviser votre classe en groupes de six. Demander à un élève par groupe de jouer le rôle d'un inspecteur de police et d'interroger les cinq autres élèves qui joueront le rôle des suspects.**

Activité grammaticale 1

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Lis la situation suivante :

Hier après-midi après l'école, il y a eu une panne d'électricité qui a duré un bon moment. Vers 19 heures, la situation était revenue à la normale. À ce moment-là, Jacques a téléphoné à ses amis pour s'informer de ce que ses amis avaient fait pendant la panne et pour leur raconter ce qui lui était arrivé.

1. ***Écoute les conversations téléphoniques***
   Note ce que ses amis faisaient quand la panne est arrivée.

   a. Quand la panne est arrivée, Pierre _____
   b. Quand la panne est arrivée, Lucien _____
   c. Quand la panne est arrivée, Rock _____
   d. Quand la panne est arrivée, Luc _____
   e. Quand la panne est arrivée, John _____
   f. Quand la panne est arrivée, Angel _____
   g. Quand la panne est arrivée, Sandra _____
   h. Quand la panne est arrivée, Ellissa _____
   i. Quand la panne est arrivée, Loulou _____

2. ***À toi maintenant de raconter. La dernière fois qu'une panne est arrivée, où étais-tu ? Que faisais-tu ?***

Enregistrement

(Nous n'avons reproduit que trois des enregistrements)

Jacques : *Allo ! C'est Jacques. Imagine ce qui m'est arrivé. Après l'école, je suis revenu rapidement à la maison parce que je voulais copier mon travail de recherche à l'ordinateur pour pouvoir aller au spectacle ce soir. Malheureusement, je pourrai pas y aller. Je me dépêchais tellement que j'ai pas conservé mes données et quand la panne est arrivée, j'ai tout perdu. Alors je dois tout recommencer. Pas chanceux, hein ? Dis-moi, toi que faisais-tu quand la panne est arrivée ?*

Lucien : *T'es vraiment pas chanceux. Moi, pas de problème. Quand la panne est arrivée, je faisais mes devoirs de mathématiques sur le patio chez Nicole. La panne ne nous a pas dérangés.*

Pierre : *Quand la panne est arrivés, j'arrivais à la station de métro. Le gardien m'a prévenu et j'ai pris l'autobus pour rentrer à la maison. Je m'en suis bien tiré.*

Rock : *T'aurais dû me voir. Quand la panne est arrivée, j'étais dans l'ascenseur. J'allais voir ma grand-mère qui habite au douzième étage. J'étais seul dans l'ascenseur. J'ai eu peur. J'ai crié. J'ai frappé sur la porte. Je suis resté là au moins vingt minutes. On a fini par m'entendre et on est venu à mon secours.*

Activité grammaticale 2

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

L'imparfait peut indiquer qu'une action était en train de s'accomplir au moment où une autre se produisait dans le passé.

Exemple : Paul **traversait** la rue quand la panne **est arrivée**.
Je traversais, tu traversais, il traversait,
nous traversions, vous traversiez, ils traversaient.

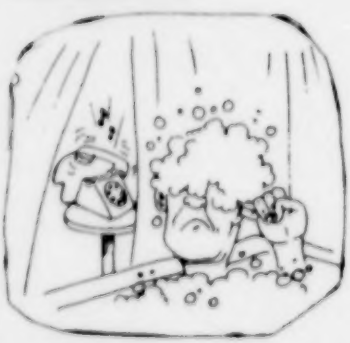
Mets les verbes entre parenthèses à l'imparfait.

1. Le chat (miauler) _____ quand la panne est arrivée.
2. Jean-Loup (sauter à la corde) _____ quand la panne est arrivée.
3. Les enfants (dormir) _____ quand la panne est arrivée.
4. Nous (dîner) _____ quand la panne est arrivée.
5. Ils (finir) _____ l'école quand la panne est arrivée.
6. Pierre (arriver) _____ à l'aéroport quand la panne est arrivée.
7. Je (faire) _____ le ménage de ma chambre quand la panne est arrivée.

Activité grammaticale 3

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Regarde ces dessins. Dis à ton voisin de classe ce que faisaient trois de ces personnes quand la panne est arrivée et demande-lui ce que faisaient les trois autres.



Les dessins sont tirés des ouvrages suivants :
Le français, langue seconde par objectifs, niveau 3, Guérin, Montréal, 1984, p. 98.
Série Communication + (CEC).

Activité grammaticale 4

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Fais des phrases.

Exemple : voir traverser
Quand il a vu Louise, elle traversait la rue.

1. la panne arriver faire ses devoirs

2. la panne arriver dormir

3. prendre une collation la panne arriver

4. pleuvoir la panne arriver

5. la panne arriver s'habiller

6. jouer du piano la panne arriver

7. la panne arriver danser

Activité grammaticale 5

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

1. ***Lis l'article paru dans le journal de ce matin qui va t'apprendre ce qui est arrivé à Louise Breton hier.***

La panne d'hier a fait une victime

Madame Louise Breton est décédée tragiquement hier. De son lit d'hôpital, sa compagne nous a raconté ce qui s'est passé. Louise traversait une intersection quand une automobile est venue la frapper. Elle n'a pas survécu au choc.

2. ***Note tous les verbes et tous les temps de verbes.***

	Verbes	**Temps de verbes**
Première phrase :		
Deuxième phrase :		
Troisième phrase :		
Quatrième phrase :		

Intervention de l'enseignant

Quand les élèves ont terminé leur travail, l'enseignant demande à un élève d'inscrire ses réponses au tableau. S'ensuit une discussion si tous les élèves ne partagent pas son avis. Ensuite, l'enseignant demande aux élèves pour quelle raison tous les verbes de l'article de journal sont au passé et un seul à l'imparfait (3e phrase). L'enseignant essaie, à l'aide de questions, de faire élucider la règle d'emploi du passé composé et de l'imparfait.

Activité grammaticale 6

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Quand la panne est arrivée, Christiane est allée dans le jardin écrire son journal.

1. ***Découvre ce que faisait chaque personne de sa famille quand la panne est arrivée.***

Quand la panne est arrivée,
Nicole lisait,
Paul écoutait de la musique,
Mon père préparait un gâteau.

Quand la panne est arrivée,
Mon jeune frère jouait aux dominos,
Ma grande soeur se maquillait,
Ma mère tricotait.

Quand la panne est arrivée,
Je ne faisais pas mes devoirs,
Je n'étudiais pas mes leçons,
Je ne regardais pas la télévision,
Je me préparais un sandwich.

Quand la panne est arrivée,
Que faisais-tu ?
Que faisait ta famille ?

2. ***Note ce que faisaient les membres de ta famille quand la panne est arrivée.***

Quand la panne est arrivée

_____

_____

_____

Quand la panne est arrivée

_____

_____

_____

Quand la panne est arrivée

je (ne, n') _____

je (ne, n') _____

je (ne, n') _____

je _____

Activité grammaticale 7

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Que faisait la famille Ravary au moment où la panne est arrivée ?

Intervention de l'enseignant :

Je vais vous montrer un dessin. Vous avez deux minutes pour observer ce que faisaient les cinq personnages quand la panne est arrivée. Il est interdit de prendre des notes.

Tiré de Ur, P., Grammar Practice Activities, Cambridge Handbooks for Language Teachers, 1988, p. 210. Reproduit avec l'autorisation de l'éditeur.

Après deux minutes, l'enseignant interroge les élèves :

Quand la panne est arrivée, que faisait le père ?
Quand la panne est arrivée, que faisait la mère ?
Quand la panne est arrivée, que faisait le bébé ?
Quand la panne est arrivée, que faisait la fille ?
Quand la panne est arrivée, que faisait le garçon ?

Activité grammaticale 8

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Note ce que faisaient ces personnes hier quand la panne est arrivée.

Exemple 1. 2. 3. 4. 5. 6. 7. 8.

Tiré de : Connolly, A.M. *Le français par objectifs, niveau 3*, Guérin, Montréal, 1984, p. 99.

Exemple : Elle faisait de la couture.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Activité grammaticale 9

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

1. Au début du cours, l'enseignant demande à plusieurs élèves :
   « *Que faisiez-vous hier au moment où la panne est arrivée ?* »

   Un élève inscrit les énoncés produits par les élèves au tableau sans y apporter de correction.

   Quand la panne est arrivée,
   Jeanne faisait ses devoirs,
   Pierre mangeait,
   Nadine tricotait, etc.

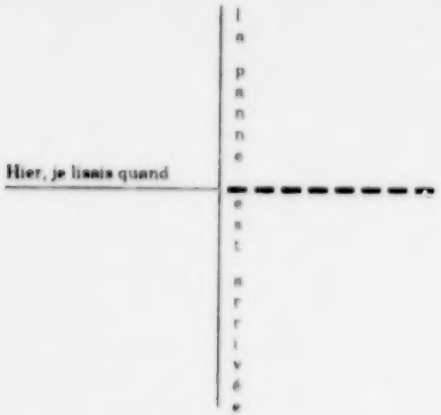
2. À partir de questions, l'enseignant aide les élèves à réfléchir en commun sur les temps des verbes employés afin qu'ils arrivent à construire eux-mêmes la règle grammaticale en s'aidant des connaissances qu'ils ont de leur langue maternelle et de la langue seconde.

Activité grammaticale 10

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Règle : Au passé, pour indiquer qu'une action a eu lieu quand une autre action était en cours on utilise le passé composé (action a eu lieu) et l'imparfait (action en cours). **Ex.** : Hier, je lisais quand la panne est arrivée.

Dans le schéma ci-dessous, les pointillés à droite indiquent qu'il est possible (si la personne lisait dans le jardin en plein jour) que la personne ait continué sa lecture après le début de la panne.



Utilise l'imparfait ou le passé composé.

1. **Tu (être en voyage)** _____ **quand la panne (arriver)** _____
2. **Il (faire)** _____ **ses devoirs quand la panne (arriver)** _____
3. **Comme je (commencer)** _____ **mes devoirs la panne (arriver)** _____ .

Activité grammaticale 11

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

a. ***Essaie d'imaginer ce qui aurait pu arriver aux personnes suivantes pendant qu'elles se livraient à leurs activités quand la panne est arrivée. Laisse libre cours à ton sens créateur.***

Quand la panne est arrivée,

Rick jouait au hockey. *Un coéquipier l'a poussé et il est entré tête première dans les buts. Il essayait de se relever quand un autre coéquipier est tombé sur lui.*

1. Léon discutait avec un ami. _____

_____

2. Pierrette regardait son émission préférée. _____

_____

3. Simone prenait son bain. _____

_____

4. Érica attendait l'autobus. _____

_____

5. Alphonse prenait sa leçon de trombone. _____

_____

6. Joseph mangeait dans la cuisine. _____

_____

b. Il t'est sûrement arrivé des événements imprévus pendant que tu étais en train de faire quelque chose. Raconte ce qui t'est arrivé et quand c'est arrivé.

Activité grammaticale 12

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Explication de l'enseignant :

Tous les verbes peuvent prendre la forme de l'imparfait ou du passé composé. Le sens d'un verbe à l'imparfait est différent de ce même verbe au passé composé.

- L'imparfait indique le contexte d'une action.
- Le passé composé indique un événement qui a lieu pendant que l'action de l'imparfait se déroule ; autrement dit, une action dans un **contexte.**

On peut aussi dire que l'imparfait indique une action habituelle ou qui dure dans le passé alors que le passé composé indique une action simple et complètement **achevée.**

Quand tu n'es pas sûr s'il faut utiliser un imparfait ou un passé composé :

1. Compare toutes les actions.
2. Demande-toi à propos de chaque verbe :
   Est-ce *What happened?* ou bien est-ce *What's going on?*

   What happened? = Passé composé
   What's going on? = Imparfait

Tâche 1 :

Lis la lettre suivante :

Lorsque la panne est arrivée, je dînais dans un petit restaurant italien. De ma table, je pouvais regarder par la fenêtre. Les feux de circulation se sont éteints. J'ai alors vu sur le trottoir une vieille femme qui hésitait avant de traverser la rue. Enfin, elle a fait un pas et une voiture qui passait l'a écrasée et a continué sa route sans même s'arrêter. Je suis sorti en courant. Je courais si vite que j'ai renversé quelques chaises. Des curieux arrivaient de partout. Près de la sortie, des gens me barraient le passage. Je suis enfin sorti et je me suis approché de son vieux corps inerte. J'ai poussé un cri. Elle était morte. Son sac à main tout taché de sang était ouvert.

Tâche 2 :

Souligne chacun des verbes et indique par un :

- « **C** » au-dessus de chaque verbe, s'il s'agit d'une **action contextuelle,**
- « **S** » s'il s'agit d'une **action simple et achevée**.

Adapté de : Cochrane, R. *ETC. Problèmes de français écrit*, Prentice-Hall Inc., 1973, p. 13.

Activité 8	***Caractéristiques d'activités grammaticales***
Objectif	Reconnaître les caractéristiques d'activités grammaticales
Durée	70 minutes
Format	Lecture, plénière, travail en groupes de deux, plénière
Matériel	Acétates : • Tableau 17, p. 82
Références	Cahier des participants, p. 46

Déroulement

1 Demandez aux participants de consulter individuellement les pages 47 et 48 de leur cahier, pp. 79-80 du présent guide.

2 En plénière, expliquez des points de la grille (Tableau 15) *Caractéristiques d'activités grammaticales* (p. 47 du cahier des participants, p. 79 du présent guide) en vous inspirant des éléments de réponse fournis.

Éléments de réponse

1. Une activité est dite **mécanique** quand :
   - elle est répétitive ;
   - elle n'exige pas d'effort intellectuel de la part de l'élève ;
   - elle ne fait pas appel au sens créateur de l'élève.

   Les exercices structuraux sont considérés « mécaniques ».
2. Une activité est dite **contextualisée** quand elle est rattachée à une situation de communication.
3. Une activité est dite **basée sur le discours** quand elle est rattachée à un texte oral ou écrit.
4. Une activité exige un **effort intellectuel** quand elle implique l'élève dans son processus d'acquisition et d'organisation des connaissances.
5. Une activité est dite **intéressante et motivante** quand elle répond aux besoins ou aux intérêts de l'élève.
6. Une activité présente une **langue d'usage** quand les textes oraux et écrits qu'elle exploite sont représentatifs de la langue d'une société donnée.

3 Demandez aux participants de se référer, en groupes de deux, aux douze *Activités grammaticales* vues précédemment aux pages 33 à 45 de leur cahier (pp. 64-76 du présent guide) et de noter sur la grille (Tableau 16) à la page 49 de leur cahier les numéros correspondants des activités dans les colonnes appropriées.

☞ *Il serait bon de rappeler aux participants que les activités grammaticales à analyser sont des activités pédagogiques qui pourraient précéder ou suivre la pratique de communication définie à la p. 33, de leur cahier, p. 64 du présent guide, à savoir, un jeu de rôle.*

4 En plénière,

- demandez à un certain nombre de rapporteurs de présenter les résultats de leur étude et animez la discussion en vous inspirant des éléments de réponse fournis ;
- projetez le Tableau 17, *Activités* , p. 82 du présent guide, et inscrivez dans la colonne appropriée les numéros des activités sur lesquelles il y a consensus.

Éléments de réponse

On pourrait s'attendre à ce que les participants inscrivent à la droite de la grille les activités suivantes pour les raisons indiquées :

- **activités grammaticales 5 et 9 (enseignement explicite inductif),**
- **activités grammaticales 1, 3, 6, 7 et 8 (enseignement implicite, celui-ci étant toujours inductif) pour les raisons suivantes :**

1. **activités non mécaniques (activités 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12).**
2. **activités contextualisées (activités 1, 3, 6 ,7, 8, 9. 11, 12).**
3. **activités basées sur le discours (activités 1, 5, 6, 12).**
4. **activités qui exigent un effort intellectuel (activités 5, 6, 9, 10, 11, 12).**
5. **activités dont le contenu est intéressant et motivant, (activités 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11).**
6. **langue d'usage (activités 1, 3, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12).**

Nous sommes conscients qu'il peut y avoir divergence d'opinions, surtout en ce qui concerne le point 5 car, comme il est question d'intérêt et de motivation, il est fort probable que les intérêts et les motivations des participants varient en fonction des clientèles d'élèves.

Tableau 15

Caractéristiques d'activités grammaticales

Moins efficaces → → →	Plus efficaces
1. Activité mécanique	Activité non mécanique
2. Activité non contextualisée	Activité contextualisée
3. Activité basée sur l'énoncé	Activité basée sur le discours
4. Activité qui n'exige pas un effort intellectuel	Activité qui exige un effort intellectuel
5. Contenu ennuyant ou neutre	Contenu intéressant et motivant
6. Langue pédagogique	Langue d'usage

Source :
Traduction de Celce-Murcia (1985, p. 4)

Des recherches récentes en didactique des langues secondes, nous pouvons isoler au moins **six paramètres** qui pourraient nous guider dans le choix d'activités grammaticales. On donnerait ainsi les moyens à nos élèves d'acquérir les connaissances grammaticales nécessaires tout en conservant leur intérêt et leur motivation.

Il n'est pas facile de se maintenir constamment du côté droit de cette grille ; cependant, plus nous pourrons situer nos activités à la droite de la grille, plus de succès nous pourrons obtenir car tout en permettant aux élèves d'utiliser une langue en contexte, nous attirerons leur attention sur la grammaire de la langue qu'ils apprennent.

À titre d'exemple, voici une activité qui pourrait se situer à la droite de la grille :

Magasin spécialisé dans la vente de petits animaux

Point de grammaire : Questions appelant une réponse par oui ou par non.

Moyen : Une douzaine d'illustrations représentant de petits animaux.

Déroulement :

- Le professeur expose les illustrations.
- Un élève, qui joue le rôle d'acheteur, sélectionne une des illustrations sans faire connaître son choix aux autres élèves.
- Ses camarades essaient de savoir quel animal il a acheté en lui posant des questions auxquelles il répond par oui ou non.
- L'élève qui a deviné son choix le remplace et le jeu continue.

N.B. : Plusieurs variantes de ce jeu sont possibles.

Traduction de Celce-Murcia, M. « Making Informed Decisions about the Role of Grammar in Language Teaching », *TESOL*, vol. XIX, n° 1, avril 1985.

Tableau 16

Caractéristiques de douze activités grammaticales

Activité		
1.	mécanique	non mécanique
2.	non contextualisée	contextualisée
3.	basée sur l'énoncé	basée sur le discours
4.	n'exige pas un effort intellectuel	exige un effort intellectuel
5.	contenu ennuyant ou neutre	contenu intéressant et motivant
6.	langue pédagogique	langue d'usage

Tableau 17

Caractéristiques de douze activités grammaticales

Activité	
1. **mécanique**	non mécanique
2. non contextualisée	contextualisée
3. **basée sur l'énoncé**	basée sur le discours
4. **n'exige pas un effort intellectuel**	exige un effort intellectuel
5. **contenu ennuyant ou neutre**	contenu intéressant et motivant
6. **langue pédagogique**	langue d'usage

Activité 9	***Élaboration d'une activité grammaticale***
Objectif	Amener les participants à élaborer une activité grammaticale
Durée	90 minutes
Format	Travail en groupes de trois, travail en groupes de six, plénière
Matériel	Inclus dans le présent guide
Références	Cahier des participants, p. 50

Déroulement

1 Demandez aux participants :

- de se regrouper selon la règle de grammaire qu'ils ont choisie de traiter à l'activité 2, p. 8 de leur cahier ;
- de déterminer une « Pratique de communication » ;
- d'élaborer une activité grammaticale qui pourrait se situer à la droite de la grille étudiée lors de l'activité précédente (plus efficace) pour la phase de ***Préparation à la pratique de communication***.

> *Vous pourriez inscrire au tableau la tâche à accomplir.*

2 Quand le travail est terminé, chaque groupe présente les résultats de son travail à un autre groupe.

3 Demandez à un représentant d'un groupe que vous aurez sélectionné de présenter, en plénière, les résultats du travail de son groupe.

Activité 10	***Objectivation d'une pratique de communication***
Objectif	Sensibiliser les participants à la technique de l'objectivation
Durée	55 minutes
Format	Travail individuel, travail en groupes de quatre, plénière
Matériel	Acétate : • Moments de l'objectivation, Tableau 18, p. 92
Références	Cahier des participants, p. 51

Déroulement

1 Demandez aux participants de lire la lettre d'une élève de deuxième secondaire, reproduite à la page 52 de leur cahier, p. 87 du présent guide, et d'en faire la correction.

Expliquez-leur qu'il s'agit de la transcription d'une authentique composition d'élève. Cette lettre répond à l'objectif suivant :

> *Écrire à son nouveau correspondant dans le but de se présenter, de présenter sa famille, de faire connaître ses goûts et de parler de ses projets d'été.*

Il s'agit donc de la phase ***Pratique de communication*** de la démarche pédagogique.

☞ *Vous retrouverez la lettre corrigée à la page 88 du présent guide.*

2 Demandez-leur de consulter leur cahier, pp. 53-55 (pp. 89-91 du présent guide), pour découvrir les activités pédagogiques réalisées dans les phases ***Préparation à la pratique de communication*** et ***Pratique de communication***.

3 Demandez aux participants de former des groupes de quatre et d'identifier les questions qu'ils poseraient à cette élève en particulier ou à l'ensemble de la classe (dans l'hypothèse où la majorité des élèves aurait commis les mêmes types d'erreurs) dans la phase ***Retour sur la pratique de communication*** pour faciliter l'objectivation de la pratique de communication réalisée.

Les questions devraient porter sur :

- la manière dont la tâche a été accomplie (le **processus**),
- le contenu et la forme de la lettre (la **production**).

4 En plénière, faites une mise en commun.

Éléments de réponse

Dans la phase ***Retour sur la pratique de communication***, l'enseignant, par un jeu de questions, amène les élèves à prendre du recul par rapport à la pratique de communication qu'ils viennent de vivre (objectivation après la pratique), c'est-à-dire qu'il :

- les amène à réfléchir sur la manière dont ils ont accompli la tâche ;
- attire leur attention sur le contenu et la forme de la production : adéquation entre l'intention de communication et le message transmis au correspondant, organisation de l'information, respect du code, etc.

Voici quelques exemples de questions que pourraient susciter la lettre étudiée.

Manière dont la tâche a été accomplie :

- Est-ce que tu as trouvé ce travail intéressant à faire ?
- Qu'est-ce que tu as trouvé facile ? difficile ?
- Est-ce que cela a été facile de trouver les mots que tu ne connaissais pas ? Comment as-tu fait pour les trouver ?
- Est-ce qu'il y a des choses que tu voulais dire mais que tu n'as pas réussi à dire comme tu le pensais ? Peux-tu dire ce qu'il te manquait ? Etc.

La production (sens et forme) :

- Est-ce que, dans ta lettre, tu fournis tous les renseignements importants sur toi et ta famille ?
- Est-ce que tu traites de tes goûts ? de tes projets d'été ?
- Est-ce que ton style est adapté à la situation ?
- Pourquoi n'as-tu pas indiqué la date ? la ville où tu habites ?
- Est-ce que la salutation « Ta amie » est appropriée ?
- Dans ton dernier paragraphe, tu parles de tes projets d'été à venir, pourquoi as-tu utilisé des temps de verbes différents : *je vais faire... je fais* la équitation, *nager, allé* sur le bateaux, *j'ai aussi fait le travail* ?
- Est-ce que tu habites avec tes parents ou non ? Regarde ce que tu a écris : **J'ai habite avec mes parents**. Comment écrirais-tu que c'est maintenant que tu habites avec tes parents ? Etc.

4 Projetez le *Tableau 18*, p. 92 du présent guide, et faites une synthèse de la technique de l'objectivation en vous servant des éléments de réponse fournis.

Éléments de réponse

L'objectivation se produit chaque fois qu'un élève, par une réflexion, prend conscience du degré de développement de ses habiletés, de ses stratégies, de ses connaissances ou de ses attitudes. C'est une technique que les enseignants peuvent utiliser à chaque étape de la démarche pédagogique :

- Dans la phase ***Préparation à la pratique de communication***, pour s'assurer que les élèves ont les pré-requis pour réussir la pratique de communication et pour les y sensibiliser.
- Pendant la phase ***Pratique de communication*** pour permettre aux élèves de faire le point sur une partie de la pratique de communication réalisée.
- Pendant la phase ***Retour sur la pratique de communication*** pour amener les élèves à analyser leur production en fonction de l'adéquation de l'intention de communication poursuivie, du message transmis, de la forme du message eu égard à la situation de communication.

C'est à l'aide de questions que l'enseignant peut amener les élèves à objectiver une pratique de communication dans le but de faciliter l'acquisition de connaissances et le développement d'habiletés.

En somme, l'objectivation porte sur le sens comme sur la forme d'une :

- **pratique de communication à venir,**
- **pratique de communication en train de se réaliser,**
- **pratique de communication réalisée.**

Chère Diana,

Je m'appelle Karou Toltum. Je suis quinze ans et dans secondaire deux. J'ai les cheveux brune et les yeux bleue grise. J'ai habite dans un petit ville de Quebec qui s'appelle Huntingdon. J'ai allé a l'ecole C.V.R. C.V.R. est dans Sutton un ville pas tres loin.

J'ai habite avec mes parents et mes deux freres. Ma mere s'appelle Peggy, elle est un infirmiere. Mon pere s'appelle Frank. Il est fermier. Mes deux freres s'appelle David et Scott. David est treize et Scott est trois ans.

J'aime beaucoup les animaux aussi. Nous habitons sur une ferme alors nous avons beaucoup des animaux. On a plus de 150 vaches laitieres. Mon animaux que j'aime le plus c'est mon cheval Toffee. Il est tres beau. J'ai aussi a deux chats, un chien et un oiseau.

L'ecole est pres de fini. Pour la ete, je vais faire beaucoup des choses. Je fais la equitation, nager, alle sur le bateaux de pêche et le ski nautique. J'ai aussi fait le travaille pour mon pere dans les champs et dans le grange. Ca va être un tres amusant ete.

Ta amie,

Karou

Corrigé

Chère Diana,

Je m'appelle Karou Toltum. Je ***suis*** *quinze ans et* ***dans*** *secondaire deux. J'ai les cheveux* ***brune*** *et les yeux* ***bleue grise***. ***J'ai habite*** *dans un* ***petit*** *ville* ***de*** *Québec qui s'appelle Huntingdon.* ***J'ai allé*** *à l'école C.V.R. C.V.R. est* ***dans*** *Sutton* ***un ville pas très loin***.

J'ai habite *avec mes parents et mes deux frères. Ma mère s'appelle Peggy, elle est* ***un*** *infirmière. Mon père s'appelle Frank. Il est fermier. Mes deux frères* ***s'appelle*** *David et Scott. David* ***est*** *treize et Scott* ***est*** *trois ans.*

J'aime beaucoup les animaux ***aussi***. *Nous habitons sur une ferme alors nous avons beaucoup* ***des*** *animaux. On a plus de 150 vaches laitières.* ***Mon animaux*** *que j'aime le plus c'est mon cheval Toffee. Il est très beau. J'ai aussi* ***à*** *deux chats, un chien et un oiseau.*

L'école est ***près de fini***. *Pour* ***la*** *été, je vais faire beaucoup* ***des*** *choses. Je* ***fais la equitation***, ***nager***, ***allé*** *sur le* ***bateaux*** *de pêche et* ***le*** *ski nautique.* ***J'ai aussi fait le travaille*** *pour mon père dans les champs et dans* ***le*** *grange. Ca va être un* ***très amusant été***.

Ta amie,

Karou

• Préparation à la pratique de communication

Pendant cette phase, l'enseignant a :

- fait une mise en situation ;
- enseigné du vocabulaire et des points de grammaire reliés à la pratique de communication à venir ;
- informé les élèves de l'intention de communication et de la situation de communication ;
- fait un retour sur cette étape.

Mise en situation
(elle sert à introduire la pratique de communication à venir)

L'enseignant a :

- amené les élèves à identifier :
  - les diverses circonstances où ils sont amenés à se présenter oralement et par écrit et à présenter les membres de leur famille ;
  - les diverses circonstances où ils sont amenés à faire connaître oralement et par écrit leurs goûts, leurs projets ;
  - les éléments d'information fournis dans ces circonstances.
- sensibilisé les élèves, à l'aide de questions, sur la pratique de communication à venir :

  « Avez-vous déjà eu des correspondants ? Avez-vous aimé cette expérience ? Pourquoi ? Comment avez-vous choisi votre correspondant ? Est-ce que vous écrivez toujours à votre correspondant ou non ? Pourquoi ? Quand vous avez écrit à votre correspondant pour la première fois, quels sujets avez-vous abordés ? Etc. »

Enseignement de vocabulaire et de points de grammaire
(il sert à outiller les élèves en vue de la réalisation de la pratique de communication à venir)

L'enseignant a réalisé des activités pédagogiques portant sur :

- l'emploi des temps *présent* et *futur*,
- l'emploi du vocabulaire relatif aux caractéristiques physiques, aux goûts et aux activités estivales.

L'enseignant a d'abord informé les élèves :

- de l'**intention de communication** (objectif poursuivi) : donner des informations sur soi et exprimer ses goûts (discours informatif et expressif) ;
- du **message à transmettre** :
  - se présenter,
  - présenter sa famille,
  - faire connaître ses goûts,
  - faire connaître ses projets d'été ;
- des **caractéristiques du destinataire** :
  - personne de votre âge,
  - étudiant du secondaire,
  - francophone,
  - résidant de la région de Québec,
  - inconnu ;
- du **médium** : écriture d'une lettre

L'enseignant a ensuite, à l'aide de questions, amené les élèves à identifier la spécificité de la pratique de communication à venir :

« Quelle formule d'appel et de salutation retenir ?
« Devriez-vous indiquer votre ville de résidence et la date ?
« Devriez-vous faire usage de « tu » ou de « vous » ?
« Comment devriez-vous organiser le corps de la lettre ?
« Quel temps de verbe faudrait-il utiliser quand on se présente ou que l'on présente sa famille, quand on parle de ses goûts et quand on veut traiter des ses projets pour l'été ?
Etc. »

Objectivation avant la pratique de communication.

• Pratique de communication

Pendant cette phase, l'élève a écrit la lettre.

Objectivation pendant la pratique de communication

L'élève, de lui-même ou encore à la suite de questions posées par son professeur, objective une partie de sa pratique de communication pour faire le point avant de la compléter.

À titre d'exemple, son enseignant lui a dit :

- « Pourquoi ici, alors que tu parles de tes projets pour l'été prochain, utilises-tu le passé ? »

- « Est-ce que tu penses que tu devrais traiter de tes projets d'été avant de te présenter ? »

  Etc.

Tableau 18

Moments de l'objectivation

Préparation à la pratique	=	Objectivation
Pratique	=	Objectivation
Retour à la Pratique	=	Objectivation

Prolongement

Activité 11	***Approfondissement d'un point de grammaire***
Objectif	Identifier un point de grammaire et élaborer une activité grammaticale
Durée	55 minutes
Format	Travail en groupes de deux, travail en groupes de quatre
Matériel	Inclus dans le présent guide
Références	Cahier des participants, p. 56

Déroulement

1 Demandez aux participants de :

- former des groupes de deux ;
- sélectionner dans la lettre de *Karou* un point de grammaire susceptible d'entraver la bonne compréhension de cette lettre ;
- élaborer une activité grammaticale selon la sélection faite pour l'étape ***Approfondissement*** de la phase ***Prolongement*** de la démarche pédagogique.

☞ *On pourrait obtenir un traitement grammatical portant sur des temps de verbes à cause de la confusion que pourraient susciter les temps de verbes employés : « J'ai habite, J'ai allé. Pour la été... je fais la équitation, nager, allé sur le bateau. J'ai aussi fait le travaille... »*

2 **Quand le travail est terminé, demandez aux participants de se regrouper et de présenter réciproquement le résultat de leurs travaux.**

Activité 12	***Bibliographie descriptive sur la grammaire***
Objectif	Informer les participants de l'existence d'une bibliographie descriptive sur la grammaire
Durée	20 minutes
Format	Plénière
Matériel	*Grammaire : bibliographie descriptive*, ministère de l'Éducation, Direction générale du développement pédagogique, Direction de la formation générale, document nº 16-3432
Références	Cahier des participants, p. 57

Déroulement

1 Informez les participants de l'existence d'une étude qui décrit l'état de la question sur la grammaire en vous servant des renseignements qui suivent.

- À l'été 1989, une recension d'ouvrages a été réalisée pour le ministère de l'Éducation dans le but de connaître l'état de la question sur le rôle et la place de la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde.
- Cette recension décrit des ouvrages théoriques (livres, articles) ainsi qu'une présentation du traitement accordé à la grammaire dans des matériels pédagogiques récents qui s'adressent surtout à une clientèle du secondaire.
- Ce document publié par le ministère de l'Éducation s'intitule : *Grammaire : bibliographie descriptive*. Il décrit les ouvrages dont les titres apparaissent aux pages 58 à 61 du cahier des participants (demandez-leur de s'y référer).

> *Leur conseiller de consulter la recension ou encore les ouvrages selon leurs besoins et intérêts.*

2 **Présentez une synthèse de cette étude à l'aide des éléments d'information qui suivent.**

Des ouvrages théoriques, il ressort que :

- **Avec la venue de l'approche communicative, l'enseignement de la grammaire a perdu le rôle prépondérant qu'il occupait dans les approches antérieures.**

- Des recherches tentent de montrer que l'enseignement de la grammaire est toujours nécessaire pour atteindre un niveau de compétence plus raffiné dans la langue seconde.

- Des recherches ont été menées pour découvrir le nouveau rôle que pourrait jouer la grammaire dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde.

- Des recherches sont menées pour découvrir les moyens d'insérer une composante grammaticale dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue seconde.

Des ouvrages pratiques, il ressort que :

- La grammaire est présentée sous des formes anciennes et nouvelles et à l'aide de moyens variés.

3 Concluez qu'en somme, l'enseignement de la grammaire reste une préoccupation pour les chercheurs et les auteurs de matériel pédagogique. Ce qu'il y a de nouveau, c'est la recherche d'un équilibre qui redonnerait une certaine place, pour ne pas dire une place certaine, à la grammaire dans le processus d'enseignement d'une langue seconde à l'aide de stratégies anciennes et nouvelles.

Ouvrages théoriques

Allsop, J. « The Meaning of Grammar » dans *Focus on the Learner*, British Council, 1983, Bologna Conference.

Balcom, P. « Should We Teach Grammar? » dans *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 7, nº 1, 1985, pp. 37-45.

Beacco, J. C. « Quel éclectisme en grammaire ? » dans *Le français dans le monde*, nº 208, Paris, Hachette/Larousse, 1987, pp. 65-70.

Besse, H. « Tendances actuelles des pratiques de l'enseignement du français langue étrangère » dans **Lafayette**, B. (réd.), *L'enseignement du français aux États-Unis*, Paris, Didier Érudition, 1988.

Besse, H. et R. Porquier. *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier, 1984.

Besse, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif/Hatier, 1985.

Besse, H. « Enseignement/Apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques » dans *Les langues modernes*, nº 2, 1986, pp. 19-33.

Bourguignon, C. et M. Candelier. « Réflexion guidée sur la langue maternelle et apprentissage d'une langue étrangère » dans *Les langues modernes*, nº 2-3, 1984, pp. 147-165.

Bourguignon, C. et M. Candelier. « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère » dans *Les langues modernes*, nº 2, 1988, pp. 19-34.

Bourguignon, C. et L. Dabene. « Le métalangage : un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère » dans *Le français dans le monde*, nº 177, Paris, Hachette/Larousse, 1983, pp. 145-149.

Calvé, P. « Le déclin de l'empire des grammairiens » (Première partie) dans *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, vol. 10, nº 2, Montréal, 1989, pp. 5-11.

Candelier, M. « La réflexion sur la langue. D'où vient-elle et qu'en ferons-nous ? » dans *Les langues modernes*, nº 2, 1986, pp. 59-73.

Celce-Murcia, M. « Making Informed Decisions About the Role of Grammar in Language Teaching » dans *TESOL Newsletter*, vol. XIX, nº 1, 1985.

Charaudeau, P. « La grammaire, c'est pas du bidon ! » dans *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, Montréal, vol. 10, nº 3-4, 1989, pp. 5-10.

Cicurel, F. *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé International, 1985.

Courtillon, J. « Que devient la notion de progression ? » dans *Le français dans le monde*, nº 153, 1980, pp. 89-97.

Courtillon, J. « Pour une grammaire notionnelle » dans *Langue française*, nº 68, 1985, pp. 32-47.

Desmarais, L. et Monique Duplantie. « Approche communicative et grammaire » dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Montréal, CEC/CEPCEL, 1986, pp. 41-56.

De Vriendt, S. « L'enseignement de la grammaire et ce qu'en pensent les professeurs et les élèves » dans *Revue de phonétique appliquée*, n° 81,1986, pp. 351-363.

Fève, G. « Pour une approche des grammaires d'apprentissage » dans *Le français dans le monde*, n° 189, Paris, Hachette/Larousse,1984, pp. 40-45.

Jaussaud, F. « Faut-il mettre un bonnet rouge à la grammaire française » *Le français dans le monde*, n° 222, Paris, Hachette/Larousse,1988, p. 45-50.

Jones, C. « Teaching Grammar within a Communicative Framework » dans *Focus on the learner*, British Council, 1983 Bologna Conference, 1983.

Kramsch, C. « La réflexion métalangagière » dans *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Crédif/Hatier, 1984, pp. 87-98.

Lamy, A. « Grammaire nouvelle ? Questions pour des questions » *Le français dans le monde*, n° 206, Paris, Hachette/Larousse, 1987, pp. 43-47.

LeBlanc, R. *Étude nationale sur les programmes de français de base, rapport préliminaire*, L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1989.

Legoux, M. N. « Après la cinquième roue de la charrette, la roue de secours : le professeur » dans *Didactique en question*, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986, pp.137-141.

Littlewood, B. « La grammaire – quel est son rôle dans le nouvel enseignement des langues ? » dans *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, vol. 8, n° 1-2, Montréal, 1986, pp. 9-17.

Moirand, S. « La grammaire dans l'apprentissage de la production écrite » dans *Situations d'écrit*, Paris, CLE International, 1979, pp. 145-163.

Moirand, S. et al. « ...Et la grammaire » dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 1989.

Nemni, M. « Si communication savait... Si grammaire pouvait... » dans *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, n° 2, 1985, pp. 288-306.

Rodriguez, C. « La grammaire, cinquième roue de la charrette ? » dans *Didactique en question*, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986, pp. 128-136.

Roulet, E. « Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes (1) » dans Bouacha A. A. *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1978.

Rutherford, W. E. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, New York, Longman, 1987.

Rutherford, W. et M.Sharwood Smith (réd.). *Grammar and Second Language Teaching*, New York, Newbury House Publishers, 1987.

Séguin, H. « La conjugaison française revisitée » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, n° 5, 1986, pp. 968-983.

Vigner, G. *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette, 1984.

Ouvrages pratiques

Arseneault, R.H. et C. Tardif. *Collection Opus 2000*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1986.

Audet, M. et R. Tremblay. *Special Edition*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1987.

Bellemare, Y. et al. *Code 001 pour communiquer par écrit*, Montréal, Hurtubise HMH, 1987.

Blain, R. *Pratiques d'écriture-Cahier A, Cahier B*, Boucherville, Vézina Éditeur, 1989.

Breau-Savoie, C. et al. *La pratique de la grammaire 1, 2, 3, 4, 5, 6*, Montréal, Guérin, 1983.

Brun, C. et M.C. Brunet. « Les 12 commandements du chef » dans *Le français dans le monde*, nº 186, Paris, Hachette/Larousse, 1984a, pp. 66-67.

Brun, C. et M.C. Brunet. « Avec des bruits » dans *Le français dans le monde*, nº 186, Paris, Hachette/Larousse,1984b, pp. 68-69.

Caban, E. et al. *Circuit 1*, Montréal, Guérin, 1987.

Capelle, G. et A. Raasch. *Avec plaisir 1-2*, Paris, Hachette, 1986.

Celce-Murcia, M. et S. Hilles. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, Oxford, Oxford University Press, 1988.

Champseix, E. et E. Champseix. « La faute et comment s'en servir » dans *Le français dans le monde*, nº 212, Paris, Hachette/Larousse,1987, pp. 44-47.

Chantelauve, O. « Records sur les superlatifs » dans *Le français dans le monde*, nº 212, Paris, Hachette/Larousse, 1987, Fiches pratiques I, II.

Cintas, P. F. et J.P. Desclés. « Signification des temps grammaticaux » dans *Le français dans le monde*, nº 214, Paris, Hachette/Larousse,1988, pp. 54-59.

Comeau, R. F. « Interactive Oral Grammar Exercises » dans Rivers, W. M. (réd.), *Interactive Language Teaching*, 1987, pp. 57-69.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Les Services éducatifs en langue anglaise. *Carrières et professions*, 1988.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Les Services éducatifs en langue anglaise. *Divertissements : télévision*, 1988.

Connolly, A.M. et al. *Clé pour la grammaire*, Montréal, Guérin, 1989.

Courtillon, J. et S. Raillard. *Archipel*, Paris, Didier, 1982.

Dupré Latour, S. et G.D. de Salins. *Premiers exercices de grammaire*, 1983, de Salins, G. D. *Nouveaux exercices de grammaire*, 1985, de Salins, G. D. et S. Dupré Latour. *Exercices de grammaire-Perfectionnement*, Paris, Hatier, 1988.

Gagné, A. et al. *Alternatives*, Montréal, Éditions Marcel Didier, 1987.

Gibert, P. et al. *Bonne route 1*, Paris, Alliance française/Hachette, 1988.

Guberman, S. « Étude comparée de trois approches à la correction des erreurs dans les compositions écrites » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 44, nº 4, 1988, pp. 702-714.

Harmer, J. *Teaching and Learning Grammar*, New York, Longman, 1986.

Jaussaud, F. « Et si...on apprenait à conjuguer ? » dans *Le français dans le monde*, nº 211, Paris, Hachette/Larousse, 1987, pp. 41-46.

Martin, S. et J.P. Issenhuth. *Le petit code, cahier d'activités, 2, 3*. Montréal, Les Éditions HRW ltée, 1988.

Mazarguil, V. et al. « Jeu de l'oie des pronoms personnels » dans *Le français dans le monde*, nº 191, Paris, Hachette/Larousse, 1985, pp. 52-53.

McKay, S. L. *Teaching Grammar: Form, Function and Technique*, New York, Pergamon Press, 1985.

Monnerie-Goarin, A. et M.T. Bréant. *Le français au présent : exercices de grammaire*, Paris, Didier/Hatier, 1988.

Moura, J.M. et al. « Direction avenir » dans *Le français dans le monde*, nº 197, Paris, Hachette/Larousse, 1985, pp. 56-62.

Paccagnimo, C. et M.L. Poletti. *Grand large*, Paris, Hachette, 1987.

Pérez, M. « Techniques de correction dans les discussions de groupes » dans *Didactique en question*, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986, pp. 210-221.

Reboullet, A. et al. *Méthode Orange*, 1979. Version canadienne : Duplantie, M. et J. Larnothe. Montréal, Centre éducatif et culturel, 1981-1982.

Rinvolucri, M. *Grammar Games: Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Rocca, C. et D. Serafini. « Cuisiner la grammaire » dans *Le français dans le monde*, nº 196, Paris, Hachette/Larousse, 1985, pp. 70-73.

Schmitt, M. et M.C. Villaroel. « Impérativement vôtre » dans *Le français dans le monde*, nº 219, Paris, Hachette/Larousse, Fiche pratique 1, 1988.

Tardif, C. et R.H. Arseneault. *L'indispensable*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1990.

Therrien, M. *Détrompez-vous, Cahier A, Cahier B*, Boucherville, Vézina Éditeur, 1989.

Tremblay, R. et al. *Se lancer en affaires avec un jeu*, L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1989.

Ur, P. *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Vincent, J. *Orthographe 1*, Montréal, Guérin, 1987.

Vincent, J. *Orthographe 2*, Montréal, Guérin, 1988.

Walz, J.C. *Error Correction Techniques for the ESL Classroom*, Washington, The Center for Applied Linguistics and Harcourt, 1982.

Activité 13	***Évaluation de la session***
Objectif	Faire un retour sur la session
Durée	20 minutes
Format	Lecture individuelle, discussion en plénière
Matériel	Inclus dans le présent guide
Références	Cahier des participants, p. 62

Déroulement

1 Faites relire les objectifs du module, p. 4 du cahier des participants.

2 En plénière, demandez aux participants s'ils pensent que les objectifs ont été atteints.

3 Discutez des points suivants :

- déroulement général de la session,
- pertinence du contenu,
- type d'activités choisies,
- degré de difficulté des tâches,
- degré d'intérêt des tâches,
- degré général de satisfaction,
- points forts et points faibles.

4 **Amenez les participants à dire en quoi leurs pratiques futures d'enseignement de la grammaire pourraient être différentes, à la suite du travail fait dans ce module, de celles identifiées à l'activité 2.**

Bibliographie

Arseneault, R.H. et C. Tardif. *Mag Puce*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1986.

Beacco, J. C., Caré, J. M. et Y. Lamy. « A comme ... Avoir + Participe passé », *A comme...*, Paris, Hachette, 1979, fiche 36.

Boucher, A. M. *Pratiques communicatives 2, document 28-2458*, ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale des programmes, Direction de la formation du personnel scolaire, 1989.

Celce-Murcia, M. « Making Informed Decisions about the Role of Grammar in Language Teaching », *TESOL NEWSLETTER*, vol. 19, n° 1, 1985.

Cochrane, R *ETC. Problèmes du français écrit*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice-Hall, 1973.

Connolly, A. M. *Le français par objectifs 3*, Montréal, Guérin, 1984.

Delattre, P. (réd.). *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?* Paris, Hachette, 1971.

Desmarais, L. et M. Duplantie « Approche communicative et grammaire » dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Montréal, CEC/CEPCEL, 1986, pp. 41-56.

Germain, C. et R. LeBlanc. « La pédagogie de la communication : essai de définition » dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Montréal, CEC/CEPCEL, 1986, pp. 2-15.

LeBlanc, R. *Étude nationale sur les programmes de français de base, rapport synthèse provisoire*, L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1989.

Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique. *Programme d'études, secondaire, français, langue seconde, premier cycle*, 1982.

Ollivier, J. *Grammaire française*, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1979.

Smith, F. *La compréhension et l'apprentissage*, Montréal, Holt, Rinehart & Winston, 1979.

Ur, P. *Grammar Practice Activities: A practical guide for teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Wilkins, D.A. *Linguistics in Language Teaching*, London, Arnold, 1972.

Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro ISN : 9474
Centre d'intérêt : 755

Boucher, Anne-Marie

Propositions en vue d'une pédagogie de la grammaire : guide de l'animateur et de l'animatrice / [Anne-Marie Boucher ; collaboration, Marcel Danan] ; Direction générale des programmes, Direction de la formation générale -- [Québec] : Ministère de l'éducation, 1990
101 p. : ill. ; 28 cm + Cahier des participants et des participantes (63 p.) -- (Module de perfectionnement en didactique du français, langue seconde. Secondaire)

Code : 9091-0716 ; 16-3432-01 (guide) ; 9091-0717 ; 16-3432-02 (cahier). Bibliogr. à la fin des v

ISBN 2-550-15443-6

ISBN 2-550-15444-4

Vedette(s)-secondaire(s) : Danan, Marcel • Québec (Province). Ministère de l'éducation. Direction de la formation générale

---

Descripteur(s) : Français (Langue) • Langue seconde • Grammaire • Perfectionnement des enseignants • Secondaire (Ordre d'enseignement)

Ce document a pour but de faciliter l'organisation d'une session de perfectionnement d'une durée approximative de deux jours à l'intention des enseignants de français, langue seconde, du secondaire. Le module traite du rôle et de la place de l'enseignement de la grammaire dans le développement des habiletés langagières ainsi que des moyens pour favoriser ce développement. Chacune des treize activités présentées comprend un cadre descriptif et le déroulement. Le cadre descriptif comprend les éléments suivants : le titre de l'activité, son objectif, sa durée approximative, son format (la manière dont l'activité sera accomplie), le matériel requis et les références (les pages du cahier des participants qui traitent de l'activité). Quant au déroulement, il comprend : les moments de l'activité, numérotés dans l'ordre linéaire de présentation avec les consignes pertinentes; les remarques, conseils, suggestions et commentaires; les éléments de réponses, s'il y a lieu, aux questions posées ou un aide-mémoire consistant en un développement théorique ou explicatif et dont le contenu devra être communiqué aux participants par l'animateur.

Type de document :

9474-B

MODULE DE PERFECTIONNEMENT
EN DIDACTIQUE
DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

• Secondaire

PROPOSITIONS EN VUE D'UNE PÉDAGOGIE DE LA GRAMMAIRE

Cahier des participants et des participantes

Québec

Mai 1990

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

MODULE DE PERFECTIONNEMENT
EN DIDACTIQUE
DU FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

• Secondaire

PROPOSITIONS EN VUE D'UNE PÉDAGOGIE DE LA GRAMMAIRE

Cahier des participants et des participantes

Mai 1990

Pour éviter les lourdeurs qu'entraînerait, dans le corps du document, la répétition systématique des termes masculins et féminins pour désigner des personnes, le genre masculin a été retenu. Les lectrices et les lecteurs voudront bien en tenir compte.

Propositions en vue d'une pédagogie de la grammaire

Auteure
Anne-Marie Boucher

Collaborateur
Marcel Danan, c.s. Lakeshore

Consultant
Claude Germain

Réviseure linguistique
Christiane Huot

Responsable du projet
Alida Piccolo, responsable des programmes de français, langue seconde, et de français, classe d'accueil ou de francisation

Édition électronique
Multi-Services Traduction

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1990 — 9091-0717

ISBN 2-550-15444-4

Dépôt légal – quatrième trimestre 1990
Bibliothèque nationale du Québec

Table générale des matières

Page

Préface 1

Remerciements 2

Organisation de la session 3

Objectifs et contenu du module 5

Table des activités 6

Bibliographie 63

Préface

Ce module est destiné à faciliter l'organisation d'une session de perfectionnement d'une durée approximative de deux jours à l'intention des enseignants de français, langue seconde, du secondaire.

Il traite du rôle et de la place de l'enseignement de la grammaire dans le développement des habiletés langagières ainsi que des moyens pour favoriser ce développement.

Ce module a été conçu pour permettre à tout conseiller pédagogique d'animer la session de perfectionnement avec un travail de préparation minimal.

Remerciements

Nous désirons remercier les conseillers pédagogiques ainsi que les enseignants qui ont participé à la mise à l'essai de ce module au mois de novembre 1989.

Nous remercions également les maisons d'éditions et organismes qui nous ont gracieusement autorisés à reproduire les extraits de leurs publications.

Organisation de la session

Il est suggéré aux animateurs d'offrir, comme pré-requis, une session d'une journée portant sur *La correction des erreurs et le traitement de la grammaire, Pratiques communicatives 2*, Unité 5 (Document n° 28-2458) de la série « Module de perfectionnement collectif en didactique du français langue seconde » publiée en 1989 par la Direction générale des programmes et la Direction de la formation du personnel scolaire du ministère de l'Éducation du Québec.

- **La session**

Ce module forme un tout. **Idéalement**, il devrait faire l'objet d'une session de deux jours consécutifs.

Les durées des activités proposées sont données à titre indicatif. Il appartient aux responsables du perfectionnement de déterminer le temps à consacrer à chacune des activités en fonction du degré de préparation des participants. On s'efforcera cependant de suivre l'ordre de présentation des activités.

- **Les participantes et participants**

L'ordre de présentation est un aspect important de la démarche générale. Il va de soi que le même groupe de personnes assistera et participera à toutes les activités prévues dans ce module.

Il n'est pas nécessaire que les participants enseignent tous au même cycle du secondaire car nous considérons que la confrontation des situations d'enseignement devrait favoriser la qualité des échanges entre les participants.

- **Les activités**

Chaque activité comprend :

- un cadre descriptif,
- le déroulement.

Le **cadre descriptif** comprend :

- le titre de l'activité,
- son objectif,
- sa durée approximative,
- son format, c'est-à-dire la manière dont l'activité sera accomplie.

Objectifs du module

- ***Développer une compréhension du rôle et de la place de la grammaire dans une pédagogie axée sur la communication.***

- ***Développer une pratique d'enseignement de la grammaire.***

Table des activités

	Durée	Page
Activité 1 ***Présentation de la session***	20 min	6
Activité 2 ***Ma pratique d'enseignement de la grammaire***	20 min	7
Activité 3 ***Rôle des connaissances grammaticales***	60 min	9
Activité 4 ***Démarche pédagogique***	60 min	19
Activité 5 ***Place de l'enseignement de la grammaire***	40 min	20
Activité 6 ***Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire***	40 min	22
Activité 7 ***Modes d'enseignement de la grammaire***	70 min	25
Activité 8 ***Caractéristiques d'activités grammaticales***	70 min	46
Activité 9 ***Élaboration d'une activité grammaticale***	90 min	50
Activité 10 ***Objectivation d'une pratique de communication***	55 min	51
Activité 11 ***Approfondissement d'un point de grammaire***	55 min	56
Activité 12 ***Bibliographie descriptive sur la grammaire***	20 min	57
Activité 13 ***Évaluation de la session***	20 min	62

Activité 1	***Présentation de la session***
Objectifs	• S'informer de l'organisation de la session • Se familiariser avec le contenu du module
Durée	20 minutes
Format	Plénière

Notes

Activité 2	***Ma pratique d'enseignement de la grammaire***
Objectif	Identifier sa pratique actuelle
Durée	20 minutes
Format	Travail individuel

Notes

Ma pratique d'enseignement de la grammaire

1. Identifiez une règle de grammaire que vous enseignez à votre niveau.

2. Quel but poursuivez-vous ?

3. Décrivez la démarche pédagogique que vous suivez.

4. Identifiez les moyens auxquels vous recourez. Cochez les énoncés appropriés et complétez si nécessaire.

   - ❑ explication de la règle par vous
   - ❑ explication de la règle par un élève
   - ❑ jeu
   - ❑ exercice structural
   - ❑ autres (spécifiez) :

5. Identifiez les points forts et les points faibles de votre démarche.

Points forts	Points faibles

Activité 3	***Rôle des connaissances grammaticales***
Objectif	Identifier le rôle des connaissances grammaticales dans une pédagogie axée sur le développement d'une compétence à communiquer
Durée	60 minutes
Format	Travail en groupes de deux, plénière, lecture, plénière

Notes

Tableau 1

Habileté ou connaissance ?

Cochez la case appropriée.

	Habileté		Connaissance	
	oui	non	oui	non
Un élève				
1. récite parfaitement la règle du participe passé conjugué avec avoir mais écrit : « Les livres que j'ai lu ».				
2. écrit dans une lettre : « Je suis très content parce que notre équipe a gagnée une importante partie hier ».				
3. dit à son ami : « Nicole est arrivée à six heures. C'est Paula qui l'a prise au terminus d'autobus et l'a conduite à la fête ».				
4. dit à un autre élève : « J'aime beaucoup ta chemise. Est-ce que tu l'as faite toi-même ou est-ce que tu l'as achetée ? »				
5. écrit dans un message : « La cassette que tu voulais, je l'ai apportée. Je serai à la cafétéria à dix heures. Viens la prendre. »				

« Globalement, la pédagogie de la communication vise avant tout le développement de l'habileté à communiquer et non la connaissance des règles ou des lois de la communication (Milot 1981). Dans cette perspective, la connaissance ne se trouve pas exclue pour autant : elle est mise au service de l'habileté ; elle est appelée à jouer un rôle instrumental...

Que faut-il donc entendre par des notions comme « habileté » et « connaissance » qui font partie de l'objectif de la pédagogie de la communication et quelle est la nature de leurs rapports ? Selon Smith (1979), les connaissances et les habiletés sont deux aspects de la « structure cognitive ». La connaissance se rapporte au « quoi » (le fait, par exemple, de savoir qu'il y a 26 lettres dans l'alphabet français) alors que l'habileté concerne le « comment » (être capable d'identifier ces lettres ou de les regrouper pour en faire des mots) (Smith 1979). En ce sens, développer des habiletés signifie développer un savoir-faire, devenir apte à mettre en action des connaissances alors que posséder des connaissances revient à détenir un certain savoir, en dehors de toute considération d'application. L'un des critères de distinction est que les connaissances sont indépendantes du temps : par exemple, il est possible de connaître en soi les règles du jeu d'échecs ; par ailleurs, être habile à jouer aux échecs signifie savoir comment appliquer sa connaissance des règles du jeu à des moments particuliers. Un autre critère est que, pour se développer, les habiletés exigent l'expérience ou la pratique : pour devenir pianiste, il ne suffit pas de connaître les notes de musique, il faut pratiquer à l'aide d'un piano.

L'objet de la pédagogie de la communication comprend certes tout ce qui appartient au code (compétence linguistique), mais aussi toutes les autres composantes de la compétence de communication (compétence discursive, socioculturelle, etc.). »

Source : Germain, C. et R. LeBlanc. « La pédagogie de la communication : essai de définition » dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Montréal, Centre éducatif et culturel/ Centre d'étude sur la pédagogie de la communication en langues secondes, 1986, pp. 3,4,6.

OBJECTIF 2-A

L'élève sera capable de demander à quelqu'un de donner des renseignements au sujet d'une personne. Cette demande portera sur

- l'âge
- la taille
- les caractéristiques physiques
- l'occupation
- les goûts et les intérêts

RÉALISATIONS LANGAGIÈRES

- S'/elle a/avait quel âge (à peu près) ?
- Quel âge s'/elle a/avait (environ) ?
- Quel âge a/avait-s'/elle ?
- De quoi s'/elle a/avait l'air ?
- Comment s'/elle est/était ?
- Est-ce qu'il/elle est/était - **grand** - ?
- Est-ce qu'il/elle - **a/avait** - - **des lunettes** - ?
- Qu'est-ce qu'il/elle portait ?
- Qu'est-ce qu'il/elle fait (dans la vie) ?
- Quel genre de travail est-ce qu'il/elle fait ?
- Est-ce qu'il/elle est (encore) - **étudiant** - ?
- Qu'est-ce qu'il/elle veut faire - **plus tard** - ?
- Qu'est-ce qu'il/elle aime faire ?
- (D'habitude), qu'est-ce qu'il/elle fait (pendant) les fins de semaine ?

OBJECTIF 2-B

L'élève sera capable de donner des renseignements au sujet d'une personne. Ces renseignements porteront sur :

- l'âge
- la taille
- les caractéristiques physiques
- l'appréciation globale
- l'occupation
- les goûts et les intérêts

RÉALISATIONS LANGAGIÈRES

- Il/elle a/avait (à peu près) « **treize** » ans.
- Ah... une « **vingtaine** » d'années.
- Je (ne) sais pas, mais il/elle est/était « **assez** » « **jeune** ».
- (Bien...) il/elle a/avait « **les cheveux longs** », il/elle est/était (très) « **petit** ».
- Oui, il/elle est/était « **assez** » « **grand** ».
- Non, il/elle (n'est/était pas tellement/très « **grand** ».
- Il/elle portait un « **grand chapeau noir** », un « **manteau gris** »...
- Je (n')ai pas remarqué !
- Je pense que oui/non.
- Il/elle travaille « **dans un bureau** ».
- Il/elle est « **en chômage** » (en ce moment).
- Il/elle (ne) travaille pas encore.
- Il/elle veut être « **dentiste** ».
- Il/elle aime (beaucoup) « **faire du ski** ».
- Il/elle « va au **cinéma** », « joue au **tennis** »...

SITUATIONS POSSIBLES

1) Vous avez été témoin d'un vol ou d'un délit de fuite et on vous demande de décrire le voleur ou le fuyard.

2) Un/e ami/e a rencontré quelqu'un d'intéressant. Vous voulez obtenir des précisions au sujet de cette personne.

3) Votre professeur doit quitter son poste au cours de l'année. Vous désirez obtenir des détails concernant le/la remplaçant/e.

REPÈRES GRAMMATICAUX

L'EMPLOI :

- **de la forme interrogative**
  - avec les mots interrogatifs : est-ce que, de quoi, comment, qu'est-ce que, quel
- **des pronoms personnels sujets (il, elle)**
- **des adjectifs qualificatifs et leur place dans la phrase**
- **des temps**
  - présent de l'indicatif (aimer, aller, avoir, avoir l'air, écouter, être, faire, jouer, lire, penser, porter, regarder, tondre, travailler, vouloir)
  - imparfait de l'indicatif (avoir, être et porter)

LEXIQUE

1. Les substantifs

âge
an
avocat
badminton
ballon-panier
(R) banque
barbe
(R) bicyclette
bottes
(R) bureau
cagoule
(R) chandail
chanteur
(R) chapeau
chauffeur d'autobus
chauffeur de camion
(R) cheveux
chômage
(R) cinéma
cinquantaine
coiffeur
comédien
commis
commis de bureau
(R) concierge
(R) dentiste

1. Les substantifs (suite)

dizaine
électricien
(R) enseignant (professeur)
étudiant
facteur
femme d'affaires
fin de semaine
(R) foulard
(R) gants
gazon
genre
golf
homme d'affaires
infirmier
(R) infirmière
ingénieur
journaliste
(R) jupe
lunettes
(R) magasin
(R) manteau
(R) médecin (docteur)
moustache
musique
(R) nez
peintre
pharmacie

1. Les substantifs (suite)

pilote
plombier
(R) policier
(R) pompier
quarantaine
(R) radio
réceptionniste
(R) robe
(R) secrétaire
(R) ski
(R) ski alpin
(R) ski de fond
soixantaine
(R) souliers
téléphoniste
(R) télévision
tennis
théâtre
travail
trentaine
(R) fuque
(R) vendeur
vétérinaire
vingtaine
(R) yeux

LEXIQUE

1. Les qualificatifs

âgé
(R) beau
beige
(R) blanc
(R) bleu
(R) bleu marine
(R) blond
(R) brun
calme
(R) châtain
(R) clair
(R) comique
(R) court
(R) drôle
étourdi
(R) foncé
fort
(R) frisé
(R) gentil
(R) grand
gras
(R) gris
(R) gros
honnête
intelligent
(R) intéressant

2. Les qualificatifs (suite)

(R) jaune
jeune
(R) joli
(R) laid
(R) long
(R) maigre
mauve
mince
nerveux
(R) noir
noisette
pauvre
pers
(R) petit
riche
rose
(R) rouge
(R) roux
sérieux
sympathique
timide
un ... cent
(R) vert
(R) vieux

3. Les verbes

(R) aimer
(R) aller
(R) avoir
(R) écouter
(R) être
(R) faire
(R) jouer
(R) lire
penser
(R) porter
(R) regarder
tondre
travailler
(R) vouloir

4. Les invariables

à peu près
(R) après
assez
(R) beaucoup
d'habitude
en ce moment
encore
environ
pas tellement
pas très

LEXIQUE

4. Les invariables (suite)

plus tard

(R) très

Tableau 2

Objectifs 2-A et 2-B de première secondaire

1. L'élève sera capable de demander à quelqu'un de donner des renseignements au sujet d'une personne. Cette demande portera sur :
   - l'âge
   - la taille
   - les caractéristiques physiques
   - l'occupation
   - les goûts et les intérêts

2. Réalisations langagières

3. L'élève sera capable de donner des renseignements au sujet d'une personne. Ces renseignements porteront sur :
   - l'âge
   - la taille
   - les caractéristiques physiques
   - l'occupation
   - les goûts et les intérêts

4. Situations possibles

5. L'emploi des repères grammaticaux

6. Lexique

Habileté	Connaissance	Autres

Activité 4	***Démarche pédagogique***
Objectif	Adopter une démarche pédagogique facilitant le développement d'habiletés
Durée	60 minutes
Format	Plénière, lecture, discussion en groupes de deux, plénière, travail individuel, plénière, travail individuel

Notes

Activité 5	***Place de l'enseignement de la grammaire***
Objectif	Situer la place de l'enseignement de la grammaire dans la démarche pédagogique
Durée	40 minutes
Format	Travail individuel, plénière

Notes

Démarche où la pratique de communication est au coeur de l'acte pédagogique

1. Quel moment de la démarche pédagogique serait approprié pour l'enseignement de la grammaire ?

   - ❒ Préparation à la pratique de communication
   - ❒ Pratique de communication
   - ❒ Retour sur la pratique de communication
   - ☑ Prolongement :
     - ❒ approfondissement
     - ❒ réinvestissement

2. Est-ce que les élèves font l'acquisition de connaissances grammaticales pendant la ***Pratique de communication*** ?

3. Est-ce qu'un enseignant devrait **traiter tous les points de grammaire** nécessaires à la pratique de communication à venir ou encore, à la suite d'une pratique de communication, dans la phase ***Prolongement*** ?

4. **Comment sélectionner** les points de grammaire à enseigner ?

5. En plus des connaissances grammaticales, **quels autres types de connaissances les élèves ont besoin d'acquérir** pour réussir à communiquer en français ?

Activité 6	***Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire***
Objectif	Définir l'importance à accorder à l'enseignement de la grammaire à votre niveau
Durée	40 minutes
Format	Travail individuel, discussion par cycle d'enseignement, plénière

Notes

Tableau 10

Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire –1

	moins important → → → plus important		
Apprenants			
1. Âge			
2. Niveau de compétence en langue seconde			
3. Niveau de scolarité			
4. Style d'apprentissage			
5. Besoins langagiers			
Programme			
6. Habiletés à développer			
7. Registres de langue			

Source : Celce-Murcia, 1985, pp. 1, 2. Traduction et adaptation : Desmarais, L. et M. Duplantie, 1986, p.48. Repris et ré-adapté par nous.

Tableau 11

Importance à accorder à l'enseignement de la grammaire – 2

1	adolescents	enfants	adultes
2	avancés	débutants	intermédiaires
3	faible	élevé	moyen
4	global	analytique	global + analytique
5	poursuite des études dans la langue maternelle poursuite des études dans la langue seconde	vie professionnelle	besoins immédiats de communication
6	production à l'oral	compréhension à l'oral et à l'écrit	production à l'écrit
7	familier, soutenu	informel	soutenu

Source : Celce-Murcia 1985, pp. 1,2. Traduction et adaptation : Desmarais, L. et M. Duplantie. 1986, p.48. Repris et ré-adapté par nous.

Activité 7	***Modes d'enseignement de la grammaire***
Objectif	Distinguer les modes d'enseignement de la grammaire
Durée	70 minutes
Format	Exposé, groupes de deux, plénière, groupes de deux, plénière

Notes

On se sert du passé composé et de l'imparfait pour exprimer une action ou un état qui ont eu lieu dans le passé, c'est-à-dire avant le moment où l'on parle. Il faut constamment faire un choix entre ces deux temps.

I. Le passé composé. C'est un temps composé : deux mots.

A. Formes

Il est formé
du présent de l'auxiliaire avoir ou **être** *+ du participe passé du verbe en question* (voir la liste des participes passés dans la leçon 15).

1. *Verbes conjugués avec avoir* :

a. les verbes **avoir** et **être** (ajoutez **eu** à la forme simple de avoir pour obtenir la forme composée de ce verbe, car il est conjugué avec lui-même) :
Ex. j'ai → j'ai **eu**
nous avons → nous avons **eu**

b. les verbes *transitifs* (ces verbes ont un objet direct ou indirect ; l'action faite par le sujet passe sur l'objet directement ou indirectement)

c. les verbes *intransitifs* (ces verbes n'ont pas d'objet), *excepté* la liste de verbes conjugués avec **être** (voir 2a).

Voici le passé composé du verbe **aimer** :

j'ai	aimé	nous	avons aimé
tu as	aimé	vous	avez aimé
il, elle, on a	aimé	ils, elles ont	aimé

Accord du participe passé. Il s'accorde (*excepté* **été de être**, qui est invariable) avec *l'objet direct du verbe* si cet objet direct **précède** le verbe. L'objet direct précède le verbe dans les trois cas suivants :

— *si c'est un pronom personnel objet direct* ; il n'y a cependant *pas d'accord* avec **en**.
Ex. Il **nous** a vus.
J'ai lu la leçon et puis je l'ai relue.

mais : Elle aime les fleurs alors il lui **en** a **offert**.

— si *c'est le pronom relatif* **que** (il est toujours objet direct et précède toujours le verbe).
Ex. Voilà les feuilles **que** vous m'avez demandées.
Regardez la revue **qu'**il a reçue.

Ollivier, J. *Grammaire française*, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1979, pp. 88-89.
Reproduit avec l'autorisation de l'éditeur.

Remarque

Si l'antécédent de **que** est *un mot collectif + un nom pluriel*, le participe passé s'accorde selon le sens :

Ex. le groupe d'étudiants **que** j'ai **vu (vus)**

— si *c'est l'adjectif interrogatif* ***quel*** ou *le pronom interrogatif* ***lequel*** (toujours placés devant le verbe dans une interrogation directe).

Ex. Quelle robe a-t-elle choisie ?
Quelles difficultés avez-vous eues ?
Lesquels a-t-il achetés ?

EXCEPTIONS

Le participe passé est invariable :

— si le verbe est *directement suivi d'un infinitif* (c'est-à-dire s'il n'y a pas de préposition entre le verbe et l'infinitif ; voir aussi leçon 19).

Ex. Il **les** a **fait** réparer.
Nous **les** avons **entendu** chanter. (les chansons)

— s'il appartient *à un verbe impersonnel* (un verbe est impersonnel quand son sujet est **il** impersonnel).

Ex. Quelle tempête il a **fait** hier !
Savez-vous les mois qu'il a **fallu** pour construire ce pont ?

Application immédiate Écrivez correctement le participe passé du verbe.

1. Aimez-vous la machine à coudre que vous avez _____ (acheter) récemment ?
2. La chaleur qu'il a _____ (faire) cet été était insupportable.
3. Le fleuve a _____ (inonder) la ville et l'a _____ (couvrir) de boue.
4. Lesquels a-t-il _____ (finir) d'abord ?
5. Voilà les photos que j'ai _____ (faire) hier. Je les ai _____ (montrer) à ma mère.
6. Je pense que mes peintures seront finies demain. Je me rappelle que je vous en ai _____ (promettre) une.

(Réponses p. 108)

L'**enseignant** :

1. A partir d'un corpus sonore, fait distinguer les participes féminins entendus.

2. Fait distinguer les marques de genre et de nombre écrites et orales de certains participes.

3. Fait observer la présence des pronoms à gauche du participe.

4. Avec les pronoms (m', t', nous, vous) demande de vérifier la construction avec le nom et d'observer l'accord.

5. A l'aide de questions, amène les élèves à formuler la règle d'accord du participe passé.

6. Propose un exercice de réduction.

Extrait adapté de Beacco, J.C., Caré J.M. et A. Lamy « Avoir » Participe passé » dans *A Comme* ... fiche 36, Hachette, Paris, 1979.

A comme... Avoir + Participe passé

A — Dans le cadre oral

B — Schéma d'exercices

Beacco, J. C., Carré, J. M. et A. Lamy. « Avoir + Participe passé ». *A Comme ...*, fiche 36, Paris, Hachette, 1979.
Reproduit avec l'autorisation de l'éditeur.

3. Observation de l'environnement. Faire observer la présence des pronoms (que, l', les, m', t', nous, vous) à gauche du participe (utiliser les formules « à gauche » ou « avant »).

« J'ai vu Marie, mais je ne l'ai pas reconnue. »

« C'est la montagne que j'ai toujours préférée. »

(Continuer avec des phrases de ce type.) Prévoir ensuite des cas plus difficiles.

– ***Premier type*** : « Quand je l'ai rencontrée, elle jouait de la guitare devant les cinémas. – Quand je l'ai connue, elle était grande comme ça. » : l' est bien avant le participe, mais il faut attendre pour repérer le genre *elle*.

– ***Deuxième type*** : « Depuis qu'il m'a quittée, je suis en pleine forme. – Quand je vous ai vus, il était trop tard. » : Ici seule la situation ou un contexte peuvent permettre de savoir comment accorder.

– ***Troisième type*** : (a) « Quand il l'a vue, il n'a pas compris. » : difficulté auditive : le *l'* n'est pas souvent perçu.

Pour aider au bon usage de ce type, prévoir des phrases où le féminin s'entend : (b) « Quand il l'a surprise, il n'a rien dit. » (c) « Quand il l'a surprise, elle n'a rien fait. » (Prévoir l'exercice dans l'ordre (c), (b), (a).)

Ce troisième ensemble doit être conçu avec un assez grand nombre de phrases et exploité en plusieurs séances courtes.

4. Nom et préposition. Avec les pronoms, m', l', nous, vous demander de vérifier la construction avec le nom et d'observer l'accord :

a) « Quand je l'ai appelée, pourquoi n'as-tu pas répondu ? »

b) « Quand je t'ai parlé, pourquoi n'as-tu pas répondu ? »

c) « Il nous a offert des roses. »

Faire trouver :

a) « J'ai appelé Marie » (Pas de préposition. Accord)

b) « J'ai parlé à Marie » (Préposition. Pas d'accord)

c) « Il a offert des roses à ses amis (Préposition. Pas d'accord)

(Continuer l'exercice.)

La manipulation peut se faire autrement : 3ᵉ personne du pronom. (a) « Je l'ai appelée » (b) « Je lui ai parlé. »

Mais dans certains cas, ce sera ajouter une difficulté.

5. Formulation d'une règle. La règle dite de Marot[3].

« Enfants, voici une leçon/ Notre langue a cette façon/ Que le terme qui va devant/ Volontiers régit le suivant... »

Nous ne croyons guère qu'il soit possible ni même souhaitable de refuser systématiquement les « règles » de grammaire. Pour nous une certaine grammaire explicite comprenant observation, réflexion et formulation (suivie d'une production) garde droit de cité à un certain âge et pour certains publics. Ce qui est en cause, c'est surtout la manière de « formuler ». On n'accorde pas en récitant la règle mais en dégageant, de façon abrégée, les éléments pertinents. De plus, après Marot, il y eut Vaugelas, et la formulation des règles n'a plus rien de poétique. Ce n'est même plus « de bon français » mais une autre langue, une langue « spéciale ».

	Avant → (1)	Après ← (2)	↓ À, DE + Pronom (3)	↓ À, DE Pronom (4)	Accord (5)
Je te dis que j'ai appelé Marie		Oui			Non
C'est la cravate que maman m'a offerte	Oui			Oui	Oui
Marie, réponds ! Je t'ai parlé	Oui		Oui		Non
Quand je l'ai rencontrée, elle jouait de la guitare	Oui	Oui		Oui	Oui

On pourra faire des grilles comme celle-ci avec les élèves ou travailler avec cinq étiquettes (les cases numérotées) en particulier avant quatorze ans.

Avec de grands élèves réfléchir sur les tendances du français : *1* : la formule de Marot, *2* : l'ordre S + V + C.

6. Réduction (facultatif). Dans la réduction l'accord doit toujours être fait. (On n'est plus dans le domaine du verbe avoir.) Ces réductions sont possibles seulement dans des cas limités. S'en tenir aux exemples proposés.

– « La montre qu'on a offerte à Jean est un cadeau de prix. »

« La montre offerte à Jean est un cadeau de prix. »

– « La situation qu'on a promise à mon frère est inespérée. »

« La situation promise à mon frère est inespérée. »

– « Les autoroutes qu'on a construites depuis cinq ans sont toutes payantes. »

« Les autoroutes construites depuis cinq ans sont toutes payantes. »

– « Les gisements de pétrole qu'on a découverts sous la mer font plaisir aux Anglais. »

« Les gisements de pétrole découverts sous la mer font plaisir aux Anglais. »

– « Les recherches qu'on a entreprises sur l'énergie solaire sont prometteuses. »

« Les recherches entreprises sur l'énergie solaire sont prometteuses. »

Que ces schémas d'exercice ne nous fassent pas oublier l'importance relative de la question traitée.

J.-C. BEACCO, J.-M. CARÉ, A. LAMY

3. Voir Charles Marcel (?), « Les Français et leurs grammaires », *Le Français dans le Monde* n° 24, [illegible] 1964. [illegible]

4. Si les hommes que tu as entendus à l'émission «La puce à l'oreille» étaient des femmes, comment les appellerait-on? Et si c'était le contraire?

	Femmes		Hommes
1°	Policière	→	
2°		←	Compositeur
3°	Étudiante	→	
4°		←	Restaurateur
5°	Infirmière	→	
6°		←	Enseignant
7°	Biologiste	→	
8°		←	Comédien
9°	Agente de voyages	→	
10°		←	Retraité
11°	Violoncelliste	→	
12°		←	Dentiste
13°	Vétérinaire	→	

Tardif, C. et R.-H. Arsenault, *Radio Puce, Cahier de l'élève*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel, 1988, p. 31.
Reproduit avec l'autorisation de l'éditeur.

J'habite à Paris (Chicago)
——— Chicago (Je vais)

Je vais ——— (Londres)
——— Londres (Je rentre)
Je rentre ——— (Bordeaux)
——— Bordeaux (J'arrive)
J'arrive ——— (Rome)
——— Rome (Je suis)
Je suis ——— (Paris)
——— Paris (J'habite)
J'habite ———

Exemple 2. Progression tripartite :

Elle cherche un quartier tranquille (trouve)
— trouve ——— (élégant)
——— élégant (chapeau)
——— chapeau ——— (prend)
— prend ——— (rouge)
——— rouge (livre)
——— livre ——— (achète)
— achète ——— (intéressant)
——— intéressant (cherche)
— cherche ——— (quartier)
——— quartier ——— (tranquille)
——— tranquille

Delattre, P. *Les exercices structuraux, peut-on faire ?* Paris, Hachette, 1971, pp. 19-21.

Activités grammaticales

Jusqu'à présent, nous avons vu que pour assurer le développement d'habiletés langagières, les **activités pédagogiques** proposées aux élèves doivent viser :

- l'apprentissage de connaissances (**activités grammaticales**, etc.);
- le développement de savoir-faire par la pratique de communication (**activités de communication**).

Les **activités** ci-dessous sont des activités grammaticales qui présentent une **variation sur un même thème** : une *panne d'électricité*. Elles constituent quelques exemples de moyens pour exploiter une règle grammaticale et ne prétendent pas à l'exhaustivité.

L'objectif poursuivi est le suivant :

Amener l'élève à situer oralement un événement dans le passé en établissant des relations de simultanéité. Amener l'élève à demander de situer oralement un événement dans le passé en demandant d'établir des relations de simultanéité.

Ce qui signifie que la pratique de communication devra porter sur la communication orale et que les activités grammaticales devront précéder ou suivre cette pratique de communication.

La **règle** est l'emploi de l'**imparfait par rapport au passé composé**.
Exemple : Je me promenais à bicyclette quand l'orage a éclaté.

Pour les besoins de notre propos, nous établissons notre pratique de communication comme suit.

Il est important de rappeler qu'il devrait y avoir eu une préparation à cette pratique de communication et qu'un retour sur la pratique de communication devrait être prévu.

Pratique de communication

Jeu de rôle

Directives :

- Expliquer la situation suivante aux élèves : Hier, au moment où la panne d'électricité est arrivée, il y a eu un vol à la bijouterie « Brillance ». On a arrêté cinq suspects. L'inspecteur de police a interrogé cinq suspects pour savoir, entre autres choses, où chacun d'entre eux se trouvait au moment où la panne est arrivée. Il a noté tous les renseignements.
- Diviser votre classe en groupes de six. Demander à un élève par groupe de jouer le rôle d'un inspecteur de police et d'interroger les cinq autres élèves qui joueront le rôle des suspects.

Activité grammaticale 1

I ❑ E ❑ Gl ❑ GD ❑

Lis la situation suivante :

Hier après-midi après l'école, il y a eu une panne d'électricité qui a duré un bon moment. Vers 19 heures, la situation était revenue à la normale. À ce moment-là, Jacques a téléphoné à ses amis pour s'informer de ce que ses amis avaient fait pendant la panne et pour leur raconter ce qui lui était arrivé.

1. ***Écoute les conversations téléphoniques***
   Note ce que ses amis faisaient quand la panne est arrivée.

   a. Quand la panne est arrivée, Pierre _____
   b. Quand la panne est arrivée, Lucien _____
   c. Quand la panne est arrivée, Rock _____
   d. Quand la panne est arrivée, Luc _____
   e. Quand la panne est arrivée, John _____
   f. Quand la panne est arrivée, Angel _____
   g. Quand la panne est arrivée, Sandra _____
   h. Quand la panne est arrivée, Ellissa _____
   i. Quand la panne est arrivée, Loulou _____

2. ***À toi maintenant de raconter. La dernière fois qu'une panne est arrivée, où étais-tu ? Que faisais-tu ?***

Enregistrement

(Nous n'avons reproduit que trois des enregistrements)

Jacques : *Allo ! C'est Jacques. Imagine ce qui m'est arrivé. Après l'école, je suis revenu rapidement à la maison parce que je voulais copier mon travail de recherche à l'ordinateur pour pouvoir aller au spectacle ce soir. Malheureusement, je pourrai pas y aller. Je me dépêchais tellement que j'ai pas conservé mes données et quand la panne est arrivée, j'ai tout perdu. Alors je dois tout recommencer. Pas chanceux, hein ? Dis-moi, toi que faisais-tu quand la panne est arrivée ?*

Lucien : *T'es vraiment pas chanceux. Moi, pas de problème. Quand la panne est arrivée, je faisais mes devoirs de mathématiques sur le patio chez Nicole. La panne ne nous a pas dérangés.*

Pierre : *Quand la panne est arrivée, j'arrivais à la station de métro. Le gardien m'a prévenu et j'ai pris l'autobus pour rentrer à la maison. Je m'en suis bien tiré.*

Rock : *T'aurais dû me voir. Quand la panne est arrivée, j'étais dans l'ascenseur. J'allais voir ma grand-mère qui habite au douzième étage. J'étais seul dans l'ascenseur. J'ai eu peur. J'ai crié. J'ai frappé sur la porte. Je suis resté là au moins vingt minutes. On a fini par m'entendre et on est venu à mon secours.*

Activité grammaticale 2

I ⌟ E ⌟ GI ⌟ GD ⌟

L'imparfait peut indiquer qu'une action était en train de s'accomplir au moment où une autre se produisait dans le passé.

Exemple : Paul **traversait** la rue quand la panne **est arrivée**.
Je **traversais**, tu traversais, il traversait,
nous **traversions**, vous traversiez, ils traversaient.

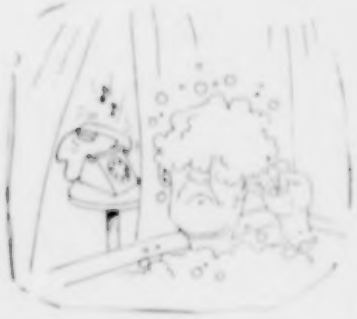
Mets les verbes entre parenthèses à l'imparfait.

1. Le chat (miauler) _____ quand la panne est arrivée.
2. Jean-Loup (sauter à la corde) _____ quand la panne est arrivée.
3. Les enfants (dormir) _____ quand la panne est arrivée.
4. Nous (dîner) _____ quand la panne est arrivée.
5. Ils (finir) _____ l'école quand la panne est arrivée.
6. Pierre (arriver) _____ à l'aéroport quand la panne est arrivée.
7. Je (faire) _____ le ménage de ma chambre quand la panne est arrivée.

Activité grammaticale 3

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Regarde ces dessins. Dis à ton voisin de classe ce que faisaient trois de ces personnes quand la panne est arrivée et demande-lui ce que faisaient les trois autres.



Les dessins sont tirés des ouvrages suivants :
Le français, langue seconde par objectifs, niveau 3, Guérin, Montréal, 1984, p. 99.
Série Communication + (CEC).

Activité grammaticale 4

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Fais des phrases.

Exemple : voir traverser
Quand il a vu Louise, elle traversait la rue.

1. la panne arriver faire ses devoirs

2. la panne arriver dormir

3. prendre une collation la panne arriver

4. pleuvoir la panne arriver

5. la panne arriver s'habiller

6. jouer du piano la panne arriver

7. la panne arriver danser

Activité grammaticale 5

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

1. ***Lis l'article paru dans le journal de ce matin qui va t'apprendre ce qui est arrivé à Louise Breton hier.***

La panne d'hier a fait une victime

Madame Louise Breton est décédée tragiquement hier. De son lit d'hôpital, sa compagne nous a raconté ce qui s'est passé. Louise traversait une intersection quand une automobile est venue la frapper. Elle n'a pas survécu au choc.

2. ***Note tous les verbes et tous les temps de verbes.***

	Verbes	**Temps de verbes**
Première phrase :	_____	_____
Deuxième phrase :	_____	_____
	_____	_____
Troisième phrase :	_____	_____
	_____	_____
Quatrième phrase :	_____	_____

Intervention de l'enseignant

Quand les élèves ont terminé leur travail, l'enseignant demande à un élève d'inscrire ses réponses au tableau. S'ensuit une discussion si tous les élèves ne partagent pas son avis. Ensuite, l'enseignant demande aux élèves pour quelle raison tous les verbes de l'article de journal sont au passé et un seul à l'imparfait (3e phrase). L'enseignant essaie, à l'aide de questions, de faire élucider la règle d'emploi du passé composé et de l'imparfait.

Activité grammaticale 6

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Quand la panne est arrivée, Christiane est allée dans le jardin écrire son journal.

1. ***Découvre ce que faisait chaque personne de sa famille quand la panne est arrivée.***

Quand la panne est arrivée,
Nicole lisait,
Paul écoutait de la musique,
Mon père préparait un gâteau.

Quand la panne est arrivée,
Mon jeune frère jouait aux dominos,
Ma grande soeur se maquillait,
Ma mère tricotait.

Quand la panne est arrivée,
Je ne faisais pas mes devoirs,
Je n'étudiais pas mes leçons,
Je ne regardais pas la télévision,
Je me préparais un sandwich.

Quand la panne est arrivée,
Que faisais-tu ?
Que faisait ta famille ?

2. ***Note ce que faisaient les membres de ta famille quand la panne est arrivée.***

Quand la panne est arrivée

_____

_____

_____

Quand la panne est arrivée

_____

_____

_____

Quand la panne est arrivée

je (ne, n') _____

je (ne, n') _____

je (ne, n') _____

je _____

Activité grammaticale 7

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Que faisait la famille Ravary au moment où la panne est arrivée ?

Intervention de l'enseignant :

Je vais vous montrer un dessin. Vous avez deux minutes pour observer ce que faisaient les cinq personnages quand la panne est arrivée. Il est interdit de prendre des notes.

Tiré de Ur, P., Grammar Practice Activities, Cambridge Handbooks for Language Teachers, 1988, p. 210. Reproduit avec l'autorisation de l'éditeur.

Après deux minutes, l'enseignant interroge les élèves :

Quand la panne est arrivée, que faisait le père ?
Quand la panne est arrivée, que faisait la mère ?
Quand la panne est arrivée, que faisait le bébé ?
Quand la panne est arrivée, que faisait la fille ?
Quand la panne est arrivée, que faisait le garçon ?

Activité grammaticale 8

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Note ce que faisaient ces personnes hier quand la panne est arrivée.

Tiré de : Connolly, A.M. *Le français par objectifs*, niveau 3, Guérin, Montréal, 1984, p. 99.

Exemple : Elle faisait de la couture.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Activité grammaticale 9

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

1. Au début du cours, l'enseignant demande à plusieurs élèves :
   « *Que faisiez-vous hier au moment où la panne est arrivée ?* »

   Un élève inscrit les énoncés produits par les élèves au tableau sans y apporter de correction.

   Quand la panne est arrivée,
   Jeanne faisait ses devoirs,
   Pierre mangeait,
   Nadine tricotait, etc.

2. À partir de questions, l'enseignant aide les élèves à réfléchir en commun sur les temps des verbes employés afin qu'ils arrivent à construire eux-mêmes la règle grammaticale en s'aidant des connaissances qu'ils ont de leur langue maternelle et de la langue seconde.

Activité grammaticale 10

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Règle : Au passé, pour indiquer qu'une action a eu lieu quand une autre action était en cours on utilise le passé composé (action a eu lieu) et l'imparfait (action en cours). Ex. : Hier, je lisais quand la panne est arrivée.

Dans le schéma ci-dessous, les pointillés à droite indiquent qu'il est possible (si la personne lisait dans le jardin en plein jour) que la personne ait continué sa lecture après le début de la panne.

Utilise l'imparfait ou le passé composé.

1. Tu (être en voyage) _____ quand la panne (arriver) _____
2. Il (faire) _____ ses devoirs quand la panne (arriver) _____
3. Comme je (commencer) _____ mes devoirs la panne (arriver) _____

Activité grammaticale 11

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

a. ***Essaie d'imaginer ce qui aurait pu arriver aux personnes suivantes pendant qu'elles se livraient à leurs activités quand la panne est arrivée. Laisse libre cours à ton sens créateur.***

Quand la panne est arrivée,

Rick jouait au hockey. *Un coéquipier l'a poussé et il est entré tête première dans les buts. Il essayait de se relever quand un autre coéquipier est tombé sur lui.*

1. Léon discutait avec un ami. _____

_____

2. Pierrette regardait son émission préférée. _____

_____

3. Simone prenait son bain. _____

_____

4. Érica attendait l'autobus. _____

_____

5. Alphonse prenait sa leçon de trombone. _____

_____

6. Joseph mangeait dans la cuisine. _____

_____

b. Il t'est sûrement arrivé des événements imprévus pendant que tu étais en train de faire quelque chose. Raconte ce qui t'est arrivé et quand c'est arrivé.

Activité grammaticale 12

I ❑ E ❑ GI ❑ GD ❑

Explication de l'enseignant :

Tous les verbes peuvent prendre la forme de l'imparfait ou du passé composé. Le sens d'un verbe à l'imparfait est différent de ce même verbe au passé composé.

- L'imparfait indique le contexte d'une action.
- Le passé composé indique un événement qui a lieu pendant que l'action de l'imparfait se déroule ; autrement dit, une action dans un **contexte**.

On peut aussi dire que l'imparfait indique une action habituelle ou qui dure dans le passé alors que le **passé** composé indique une action simple et complètement **achevée.**

Quand tu n'es pas sûr s'il faut utiliser un imparfait ou un passé composé :

1. Compare toutes les actions.
2. Demande-toi à propos de chaque verbe : Est-ce *What happened?* ou bien est-ce *What's going on?*

What happened? = Passé composé
What's going on? = Imparfait

Tâche 1 :

Lis la lettre suivante :

Lorsque la panne est arrivée, je dînais dans un petit restaurant italien. De ma table, je pouvais regarder par la fenêtre. Les feux de circulation se sont éteints. J'ai alors vu sur le trottoir une vieille femme qui hésitait avant de traverser la rue. Enfin, elle a fait un pas et une voiture qui passait l'a écrasée et a continué sa route sans même s'arrêter. Je suis sorti en courant. Je courais si vite que j'ai renversé quelques chaises. Des curieux arrivaient de partout. Près de la sortie, des gens me barraient le passage. Je suis enfin sorti et je me suis approché de son vieux corps inerte. J'ai poussé un cri. Elle était morte. Son sac à main tout taché de sang était ouvert.

Tâche 2 :

Souligne chacun des verbes et indique par un :

- **« C »** au-dessus de chaque verbe, s'il s'agit d'une **action contextuelle.**
- **« S »** s'il s'agit d'une **action simple et achevée.**

Adapté de : Cochrane, R. *ETC. Problèmes de français écrit*, Prentice-Hall Inc., 1973, p. 13.

Activité 8	***Caractéristiques d'activités grammaticales***
Objectif	Reconnaître les caractéristiques d'activités grammaticales
Durée	70 minutes
Format	Lecture, plénière, travail en groupes de deux, plénière

Notes

Tableau 15

Caractéristiques d'activités grammaticales

	Moins efficaces → → →	Plus efficaces
1.	Activité mécanique	Activité non mécanique
2.	Activité non contextualisée	Activité contextualisée
3.	Activité basée sur l'énoncé	Activité basée sur le discours
4.	Activité qui n'exige pas un effort intellectuel	Activité qui exige un effort intellectuel
5.	Contenu ennuyant ou neutre	Contenu intéressant et motivant
6.	Langue pédagogique	Langue d'usage

Source :
Traduction de Celce-Murcia (1985, p. 4)

Des recherches récentes en didactique des langues secondes, nous pouvons isoler au moins **six paramètres** qui pourraient nous guider dans le choix d'activités grammaticales. On donnerait ainsi les moyens à nos élèves d'acquérir les connaissances grammaticales nécessaires tout en conservant leur intérêt et leur motivation.

Il n'est pas facile de se maintenir constamment du côté droit de cette grille ; cependant, plus nous pourrons situer nos activités à la droite de la grille, plus de succès nous pourrons obtenir car tout en permettant aux élèves d'utiliser une langue en contexte, nous attirerons leur attention sur la grammaire de la langue qu'ils apprennent.

À titre d'exemple, voici une activité qui pourrait se situer à la droite de la grille :

Magasin spécialisé dans la vente de petits animaux

Point de grammaire : Questions appelant une réponse par oui ou par non.

Moyen : Une douzaine d'illustrations représentant de petits animaux.

Déroulement :

- Le professeur expose les illustrations.
- Un élève, qui joue le rôle d'acheteur, sélectionne une des illustrations sans faire connaître son choix aux autres élèves.
- Ses camarades essaient de savoir quel animal il a acheté en lui posant des questions auxquelles il répond par oui ou non.
- L'élève qui a deviné son choix le remplace et le jeu continue.

N.B. : Plusieurs variantes de ce jeu sont possibles.

Traduction de Celce Murcia, M. « Making Informed Decisions about the Role of Grammar in Language Teaching », *TESOL*, vol. XIX, n° 1, avril 1985.

Activité 9	***Élaboration d'une activité grammaticale***
Objectif	Élaborer une activité grammaticale
Durée	90 minutes
Format	Travail en groupes de trois, travail en groupes de six, plénière

Notes

Activité 10	***Objectivation d'une pratique de communication***
Objectif	Se familiariser avec la technique de l'objectivation
Durée	55 minutes
Format	Travail individuel, travail en groupes de quatre, plénière

Notes

Chere Diana,

Je m'appelle Karou Tolium. Je suis quinze ans et dans secondaire deux. J'ai les cheveux brune et les yeux bleue grise. J'ai habite dans un petit ville de Quebec qui s'appelle Huntingdon. J'ai alle a l'ecole C.V.R. C.V.R. est dans Sutton un ville pas tres loin.

J'ai habite avec mes parents et mes deux freres. Ma mere s'appelle Peggy, elle est un infirmiere. Mon pere s'appelle Frank. Il est fermier. Mes deux freres s'appelle David et Scott. David est treize et Scott est trois ans.

J'aime beaucoup les animaux aussi. Nous habitons sur une ferme alors nous avons beaucoup des animaux. On a plus de 150 vaches laitieres. Mon animaux que j'aime le plus c'est mon cheval Toffee. Il est tres beau. J'ai aussi a deux chats, un chien et un oiseau.

L'ecole est pres de fini. Pour la ete, je vais faire beaucoup des choses. Je fais la equitation, nager, alle sur le bateaux de pêche et le ski nautique. J'ai aussi fait le travaille pour mon pere dans les champs et dans le grange. Ca va être un tres amusant ete.

Ta amie,

Karou

• Préparation à la pratique de communication

Pendant cette phase, l'enseignant a :

- fait une mise en situation ;
- enseigné du vocabulaire et des points de grammaire reliés à la pratique de communication à venir ;
- informé les élèves de l'intention de communication et de la situation de communication ;
- fait un retour sur cette étape.

Mise en situation
(elle sert à introduire la pratique de communication à venir)

L'enseignant a :

- amené les élèves à identifier :
  - les diverses circonstances où ils sont amenés à se présenter oralement et par écrit et à présenter les membres de leur famille ;
  - les diverses circonstances où ils sont amenés à faire connaître oralement et par écrit leurs goûts, leurs projets ;
  - les éléments d'information fournis dans ces circonstances.
- sensibilisé les élèves, à l'aide de questions, sur la pratique de communication à venir :

  « Avez-vous déjà eu des correspondants ? Avez-vous aimé cette expérience ? Pourquoi ? Comment avez-vous choisi votre correspondant ? Est-ce que vous écrivez toujours à votre correspondant ou non ? Pourquoi ? Quand vous avez écrit à votre correspondant pour la première fois, quels sujets avez-vous abordés ? Etc. »

Enseignement de vocabulaire et de points de grammaire
(il sert à outiller les élèves en vue de la réalisation de la pratique de communication à venir)

L'enseignant a réalisé des activités pédagogiques portant sur :

- l'emploi des temps *présent* et *futur* ;
- l'emploi du vocabulaire relatif aux caractéristiques physiques, aux goûts et aux activités estivales.

L'enseignant a d'abord informé les élèves :

- de l'**intention de communication** (objectif poursuivi) : donner des informations sur soi et exprimer ses goûts (discours informatif et expressif) ;
- du **message à transmettre** :
  - se présenter,
  - présenter sa famille,
  - faire connaître ses goûts,
  - faire connaître ses projets d'été ;
- des **caractéristiques du destinataire** :
  - personne de votre âge,
  - étudiant du secondaire,
  - francophone,
  - résidant de la région de Québec,
  - inconnu ;
- du **médium** : écriture d'une lettre.

L'enseignant a ensuite, à l'aide de questions, amené les élèves à identifier la spécificité de la pratique de communication à venir :

« Quelle formule d'appel et de salutation retenir ?
Devriez-vous indiquer votre ville de résidence et la date ?
Devriez-vous faire usage de « tu » ou de « vous » ?
Comment devriez-vous organiser le corps de la lettre ?
Quel temps de verbe faudrait-il utiliser quand on se présente ou que l'on présente sa famille, quand on parle de ses goûts et quand on veut traiter des ses projets pour l'été ?
Etc. »

Objectivation avant la pratique de communication.

• Pratique de communication

Pendant cette phase, l'élève a écrit la lettre.

Objectivation pendant la pratique de communication

L'élève, lui-même ou encore à la suite de questions posées par son professeur, objective une partie de sa pratique de communication pour faire le point avant de la compléter.

À titre d'exemple, son enseignant lui a dit :

- « Pourquoi ici, alors que tu parles de tes projets pour l'été prochain, utilises-tu le passé ? »
- « Est-ce que tu penses que tu devrais traiter de tes projets d'été avant de te présenter ? »

Etc.

Activité 11	***Approfondissement d'un point de grammaire***
Objectif	Identifier un point de grammaire et élaborer une activité grammaticale
Durée	55 minutes
Format	Travail en groupes de deux, travail en groupes de quatre

Notes

Activité 12	***Bibliographie descriptive sur la grammaire***
Objectif	S'informer d'une bibliographie descriptive sur la grammaire
Durée	20 minutes
Format	Plénière

Notes

Ouvrages théoriques

Allsop, J. « The Meaning of Grammar » dans *Focus on the Learner*, British Council, 1983, Bologna Conference.

Balcom, P. « Should We Teach Grammar? » dans *Bulletin de l'Association canadienne de linguistique appliquée*, vol. 7, nº 1, 1985, pp. 37-45.

Beacco, J. C. « Quel éclectisme en grammaire ? » dans *Le français dans le monde*, nº 208, Paris, Hachette/Larousse, 1987, pp. 65-70.

Besse, H. « Tendances actuelles des pratiques de l'enseignement du français langue étrangère » dans Lafayette, B. (réd.), *L'enseignement du français aux États-Unis*, Paris, Didier Érudition, 1988.

Besse, H. et R. Porquier. *Grammaires et didactique des langues*, Paris, Hatier, 1984.

Besse, H. *Méthodes et pratiques des manuels de langue*, Paris, Crédif/Hatier, 1985.

Besse, H. « Enseignement/Apprentissage des langues étrangères et connaissances grammaticales et linguistiques » dans *Les langues modernes*, nº 2, 1986, pp. 19-33.

Bourguignon, C. et M. Candelier. « Réflexion guidée sur la langue maternelle et apprentissage d'une langue étrangère » dans *Les langues modernes*, nº 2-3, 1984, pp. 147-165.

Bourguignon, C. et M. Candelier. « La place de la langue maternelle dans la construction par l'élève des notions grammaticales requises pour l'apprentissage d'une langue étrangère » dans *Les langues modernes*, nº 2, 1988, pp. 19-34.

Bourguignon, C. et L. Dabene. « Le métalangage : un point de rencontre obligé entre enseignants de langue maternelle et de langue étrangère » dans *Le français dans le monde*, nº 177, Paris, Hachette/Larousse, 1983, pp. 145-149.

Calvé, P. « Le déclin de l'empire des grammairiens » (Première partie) dans *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, vol. 10, nº 2, Montréal, 1989, pp. 5-11.

Candelier, M. « La réflexion sur la langue. D'où vient-elle et qu'en ferons-nous ? » dans *Les langues modernes*, nº 2, 1986, pp. 59-73.

Celce-Murcia, M. « Making Informed Decisions About the Role of Grammar in Language Teaching » dans *TESOL Newsletter*, vol. XIX, nº 1, 1985.

Charaudeau, P. « La grammaire, c'est pas du bidon ! » dans *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, Montréal, vol. 10, nº 3-4, 1989, pp. 5-10.

Cicurel, F. *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*, Paris, Clé International, 1985.

Courtillon, J. « Que devient la notion de progression ? » dans *Le français dans le monde*, nº 153, 1980, pp. 89-97.

Courtillon, J. « Pour une grammaire notionnelle » dans *Langue française*, nº 68, 1985, pp. 32-47.

Desmarais, L. et Monique Duplantie. « Approche communicative et grammaire » dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Montréal, CEC/CEPCEL, 1986, pp. 41-56.

De Vriendt, S. « L'enseignement de la grammaire et ce qu'en pensent les professeurs et les élèves » dans *Revue de phonétique appliquée*, n° 81,1986, pp. 351-363.

Fève, G. « Pour une approche des grammaires d'apprentissage » dans *Le français dans le monde*, n° 189, Paris, Hachette/Larousse,1984, pp. 40-45.

Jaussaud, F. « Faut-il mettre un bonnet rouge à la grammaire française » *Le français dans le monde*, n° 222, Paris, Hachette/Larousse,1988, p. 45-50.

Jones, C. « Teaching Grammar within a Communicative Framework » dans *Focus on the learner*, British Council, 1983 Bologna Conference, 1983.

Kramsch, C. « La réflexion métalangagière » dans *Interaction et discours dans la classe de langue*, Paris, Crédif/Hatier, 1984, pp. 87-98.

Lamy, A. « Grammaire nouvelle ? Questions pour des questions » *Le français dans le monde*, n° 206, Paris, Hachette/Larousse, 1987, pp. 43-47.

LeBlanc, R. *Étude nationale sur les programmes de français de base, rapport préliminaire*, L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1989.

Legoux, M. N. « Après la cinquième roue de la charrette, la roue de secours : le professeur » dans *Didactique en question*, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986, pp.137-141.

Littlewood, B. « La grammaire – quel est son rôle dans le nouvel enseignement des langues ? » dans *Bulletin de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde*, vol. 8, n° 1-2, Montréal, 1986, pp. 9-17.

Moirand, S. « La grammaire dans l'apprentissage de la production écrite » dans *Situations d'écrit*, Paris, CLE international, 1979, pp. 145-163.

Moirand, S. et al. « ...Et la grammaire » dans *Le français dans le monde, Recherches et applications*, 1989.

Nemni, M. « Si communication savait...Si grammaire pouvait... » dans *La Revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, n° 2, 1985, pp. 288-306.

Rodriguez, C. « La grammaire, cinquième roue de la charrette ? » dans *Didactique en question*, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986, pp. 128-136.

Roulet, E. « Les modèles de grammaire et leurs applications à l'enseignement des langues vivantes (1) » dans Bouacha A. A. *La pédagogie du français langue étrangère*, Paris, Hachette, 1978.

Rutherford, W. E. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*, New York, Longman, 1987.

Rutherford, W. et M.Sharwood Smith (réd.). *Grammar and Second Language Teaching*, New York, Newbury House Publishers, 1987.

Séguin, H. « La conjugaison française revisitée » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 42, n° 5, 1986, pp. 968-983.

Vigner, G. *L'exercice dans la classe de français*, Paris, Hachette, 1984.

Ouvrages pratiques

Arseneault, R.H. et C. Tardif. *Collection Opus 2000*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1986.

Audet, M. et R. Tremblay. *Special Edition*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1987.

Bellemare, Y. et al. *Code 001 pour communiquer par écrit*, Montréal, Hurtubise HMH, 1987.

Blain, R. *Pratiques d'écriture-Cahier A, Cahier B*, Boucherville, Vézina Éditeur, 1989.

Breau-Savoie, C. et al. *La pratique de la grammaire 1, 2, 3, 4, 5, 6*, Montréal, Guérin, 1983.

Brun, C. et M.C. Brunet. « Les 12 commandements du chef » dans *Le français dans le monde*, nº 186, Paris, Hachette/Larousse, 1984a, pp. 66-67.

Brun, C. et M.C. Brunet. « Avec des bruits » dans *Le français dans le monde*, nº 186, Paris, Hachette/Larousse,1984b, pp. 68-69.

Caban, E. et al. *Circuit 1*, Montréal, Guérin, 1987.

Capelle, G. et A. Raasch. *Avec plaisir 1-2*, Paris, Hachette, 1986.

Celce-Murcia, M. et S. Hilles. *Techniques and Resources in Teaching Grammar*, Oxford, Oxford University Press, 1988.

Champseix, E. et E. Champseix. « La faute et comment s'en servir » dans *Le français dans le monde*, nº 212, Paris, Hachette/Larousse,1987, pp. 44-47.

Chantelauve, O. « Records sur les superlatifs » dans *Le français dans le monde*, nº 212, Paris, Hachette/Larousse, 1987, Fiches pratiques I, II.

Cintas, P. F. et J.P. Desclés. « Signification des temps grammaticaux » dans *Le français dans le monde*, nº 214, Paris, Hachette/Larousse,1988, pp. 54-59.

Comeau, R. F. « Interactive Oral Grammar Exercises » dans Rivers, W. M. (réd.), *Interactive Language Teaching*, 1987, pp. 57-69.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Les Services éducatifs en langue anglaise. *Carrières et professions*, 1988.

Commission scolaire Jérôme-Le Royer, Les Services éducatifs en langue anglaise. *Divertissements : télévision*, 1988.

Connolly, A.M. et al. *Clé pour la grammaire*, Montréal, Guérin, 1989.

Courtillon, J. et S. Raillard. *Archipel*, Paris, Didier, 1982.

Dupré Latour, S. et G.D. de Salins. *Premiers exercices de grammaire*, 1983, de Salins, G.D. *Nouveaux exercices de grammaire*, 1985, de Salins, G.D. et S. Dupré Latour. *Exercices de grammaire-Perfectionnement*, Paris, Hatier, 1988.

Gagné, A. et al. *Alternatives*, Montréal, Éditions Marcel Didier, 1987.

Gibert, P. et al. *Bonne route 1*, Paris, Alliance française/Hachette, 1988.

Guberman, S. « Étude comparée de trois approches à la correction des erreurs dans les compositions écrites » dans *La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 44, n° 4, 1988, pp. 702-714.

Harmer, J. *Teaching and Learning Grammar*, New York, Longman, 1986.

Jaussaud, F. « Et si... on apprenait à conjuguer ? » dans *Le français dans le monde*, n° 211, Paris, Hachette/Larousse, 1987, pp. 41-46.

Martin, S. et J.P. Issenhuth. *Le petit code, cahier d'activités, 2, 3*, Montréal, Les Éditions HRW ltée, 1988.

Mazarguil, V. et al. « Jeu de l'oie des pronoms personnels » dans *Le français dans le monde*, n° 191, Paris, Hachette/Larousse, 1985, pp. 52-53.

McKay, S. L. *Teaching Grammar: Form, Function and Technique*, New York, Pergamon Press, 1985.

Monnerie-Goarin, A. et M.T. Bréant. *Le français au présent : exercices de grammaire*, Paris, Didier/Hatier, 1988.

Moura, J.M. et al. « Direction avenir » dans *Le français dans le monde*, n° 197, Paris, Hachette/Larousse, 1985, pp. 56-62.

Paccagnimo, C. et M.L. Poletti. *Grand large*, Paris, Hachette, 1987.

Pérez, M. « Techniques de correction dans les discussions de groupes » dans *Didactique en question*, Beloeil, Éditions La Lignée, 1986, pp. 210-221.

Reboullet, A. et al. *Méthode Orange*, 1979. Version canadienne : Duplantie, M. et J. Lamothe. Montréal, Centre éducatif et culturel, 1981-1982.

Rinvolucri, M. *Grammar Games: Cognitive, Affective and Drama Activities for EFL Students*, Cambridge, Cambridge University Press, 1984.

Rocca, C. et D. Serafini. « Cuisiner la grammaire » dans *Le français dans le monde*, n° 196, Paris, Hachette/Larousse, 1985, pp. 70-73.

Schmitt, M. et M.C. Villaroel. « Impérativement vôtre » dans *Le français dans le monde*, n° 219, Paris, Hachette/Larousse, Fiche pratique 1, 1988.

Tardif, C. et R.H. Arseneault. *L'indispensable*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1990.

Therrien, M. *Détrompez-vous, Cahier A, Cahier B*, Boucherville, Vézina Éditeur, 1989.

Tremblay, R. et al. *Se lancer en affaires avec un jeu*, L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1989.

Ur, P. *Grammar Practice Activities: A Practical Guide for Teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Vincent, J. *Orthographe 1*, Montréal, Guérin, 1987.

Vincent, J. *Orthographe 2*, Montréal, Guérin, 1988.

Walz, J.C. *Error Correction Techniques for the ESL Classroom*, Washington, The Center for Applied Linguistics and Harcourt, 1982.

Activité 13	***Évaluation de la session***
Objectif	Faire un retour sur la session
Durée	20 minutes
Format	Lecture individuelle, discussion en plénière

Notes

Bibliographie

Arseneault, R.H. et C. Tardif. *Mag Puce*, Montréal, Centre éducatif et culturel, 1986.

Beacco, J. C., Caré, J. M. et Y. Lamy. « A comme ... Avoir + Participe passé », *A comme...*, Paris, Hachette, 1979, fiche 36.

Boucher, A. M. *Pratiques communicatives 2, document 28-2458*, ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale des programmes, Direction de la formation du personnel scolaire, 1989.

Celce-Murcia, M. « Making Informed Decisions about the Role of Grammar in Language Teaching », *TESOL NEWSLETTER*, vol. 19, n° 1, 1985.

Cochrane, R *ETC. Problèmes du français écrit*, Englewood Cliffs (New Jersey), Prentice-Hall, 1973.

Connolly, A. M. *Le français par objectifs 3*, Montréal, Guérin, 1984.

Delattre, P. (réd.). *Les exercices structuraux, pour quoi faire ?* Paris, Hachette, 1971.

Desmarais, L. et M. Duplantie « Approche communicative et grammaire » dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Montréal, CEC/CEPCEL, 1986, pp. 41-56.

Germain, C. et R. LeBlanc. « La pédagogie de la communication : essai de définition » dans *Propos sur la pédagogie de la communication en langues secondes*, Montréal, CEC/CEPCEL, 1986, pp. 2-15.

LeBlanc, R. *Étude nationale sur les programmes de français de base, rapport synthèse provisoire*, L'Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1989.

Ministère de l'Éducation du Québec, Direction générale du développement pédagogique. *Programme d'études, secondaire, français, langue seconde, premier cycle*, 1982.

Ollivier, J. *Grammaire française*, Montréal, Éditions Études Vivantes, 1979.

Smith, F. *La compréhension et l'apprentissage*, Montréal, Holt, Rinehart & Winston, 1979.

Ur, P. *Grammar Practice Activities: A practical guide for teachers*, Cambridge, Cambridge University Press, 1988.

Wilkins, D.A. *Linguistics in Language Teaching*, London, Arnold, 1972.